



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи и массовых коммуникаций.

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

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

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

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 дис-
сертаций 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

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. МИНЮРОВА	(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
I N RUSSIA

2020. № 3

EDITORIAL BOARD:

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

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

Протасова Е. В.

Ленинградский государственный театр юных зрителей
и социальные институты детства: опыт взаимодействия в 1942–1944 годах
на Урале.....8

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Глазырина Е. Ю., Донгаузер Е. В., Нежинская Т. А.

Проектная деятельность как условие формирования
гражданской идентичности студентов.....16

Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С.

Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию:
цифровая компетентность, опыт исследования.....26

Семенова И. Н., Слепухин А. В.

Особенности методики проектирования методов учения и обучения
в условиях дистанционного образования.....40

Стариченко Б. Е.

Цифровизация образования: иллюзии и ожидания.....49

Цяо Ланьцзюй

Исследование цифровой трансформации российских региональных вузов
в современных условиях.....59

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Водяха С. А., Водяха Ю. Е.

Креативная идентичность и самоотношение личности старшеклассников
и студентов.....67

Губина Л. В.

Сравнительный анализ мотивации профессионального выбора студентов
разных направлений подготовки73

Злоказов К. В., Ильянкова Е. И.

Роль особенностей личности в репрезентации несовершеннолетними
регламентированного социального пространства.....81

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Котлованова О. В.

Опыт проведения занятий по формированию у детей дошкольного возраста
представлений о безопасном поведении при нахождении в заложниках.....91

Утюмова Е. А.

Содержательно-деятельностный компонент методики формирования
алгоритмических умений у детей дошкольного возраста.....98

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бачинин И. В., Бородина Е. Н., Погорелов С. Т.

Формирование ценностного отношения к здоровью у обучающихся
в процессе духовно-нравственного воспитания.....105

Бормотова А. Г., Мамалыга Р. Ф.

Пропедевтика понятий стереометрии у обучающихся 5–6-х классов
с помощью приемов оригами.....115

Кашина Н. И., Пономарева Е. Г., Петровских О. Н.

Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников
средствами проектной деятельности.....123

Овсянникова О. А., Тагильцева Н. Г.

Техника китайской живописи в развитии художественно-творческих способностей подростков на уроке изобразительного искусства.....130

Попрыгина А. А., Воронина Л. В.

Интеграция предметных областей как средство освоения младшими школьниками метапредметных понятий.....140

Шарикова С. Г.

Основные положения методики формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста.....148

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Панасенков Н. А.**

Из опыта разработки и реализации курса автоматизированного перевода у лингвистов-переводчиков.....152

Соколов М. В., Новоселов С. А.

Особенности развития дизайн-мышления при подготовке магистров дизайн-образования.....158

Ташкинов Ю. А., Демяненко И. В.

Педагогическое прогнозирование с применением визуального анализа (на примере технологической готовности будущих инженеров-строителей).....164

Тихонова Е. В.

Реализация полихудожественного подхода в содержании вариативных дисциплин магистерской программы «Художественное образование».....172

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Белякова Е. Г., Быков С. А., Митриковская М. С.**

Сопровождение профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов в период практики.....178

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Шкаровский В. Н.**

Воспитательный потенциал народного танца.....188

Информация для авторов.....197

CONTENTS

HISTORY OF EDUCATION

Protasova E. V.

Leningrad State Theater of Young Spectators and social institutions of childhood:
interaction experience in 1942–1944 at the Urals.....8

EDUCATION STRATEGIES

Glazyrina E. Yu., Dongauzer E. V., Nezhinskaya T. A.

Design activity as a formation condition student's civil identity.....16

Zeer E. Ph., Lomovtceva N. V., Tretyakova V. S.

University teachers' readiness for online education:
digital competence, research experience.....26

Semenova I. N., Slepukhin A. V.

Features of the design method of teaching and training methods
under conditions of remote education.....40

Starichenko B. E.

Digitalization of education: illusions and expectations.....49

Qiao Lanju

Research of digital transformation Russian regional universities
under modern conditions.....59

PEDAGOGICAL STATISTICS

Vodyakha S. A., Vodyakha Yu. E.

Creative identity and self-relationship of personality of senior graduates and students.....67

Gubina L. V.

Comparative analysis of the motivation of students' professional choice
in different areas of training.....73

Zlokazov K. V., Il'yankova E. I.

The role of personality traits in the representation
of regulated social space by adolescents.....81

PRESCHOOL EDUCATION

Kotlovanova O. V.

Experience of formation of pre-school classes in children of preschool representations
of safe behavior when way in hostages.....91

Utyumova E. A.

Content and activity component methods of formation
of algorithmic skills preschool age children.....98

SCHOOL EDUCATION

Bachinin I. V., Borodina E. N., Pogorelov S. T.

Formation of Value attitude to health at students
in the process of spiritual and moral education.....105

Bormotova A. G., Mamalyga R. F.

Propedeutics of the concepts of solid geometry among students grades 5–6
using the techniques of origami.....115

Kashina N. I., Ponomareva E. G., Petrovskikh O. N.

Shaping Civic Identity in Young Schoolchildren by Means of Project Activity.....123

Ovsyannikova O. A., Tagiltseva N. G.

Technique of Chinese painting in the development of artistic and creative abilities
of teenagers in the lesson of the fine art.....130

Poprygina A. A., Voronina L. V.	
Integration of subject disciplines as a means meta-standard concepts of primary school children.....	140

Sharikova S. G.	
The main provisions of the methodology of the formation of value-semantic perception of music in preschool age children	148

PROFESSIONAL EDUCATION

Panasenkov N. A.	
Experience of developing and implementing a computer-assisted translation course for future linguists.....	152

Sokolov M. V., Novosyolov S. A.	
Special development of designthinking in the education of masters of design education.....	158

Tashkinov Yu. A., Demyanenko I. V.	
Visual mining pedagogical forecasting (on the example of technological readiness of future engineers-builders).....	164

Tikhonova E. V.	
Implementation of a poliartictic approach in the content of variable disciplines of the master's program "Art education"	172

PEDAGOGICAL EDUCATION

Belyakova E. G., Bykov S. A., Mitrikovskaya M. S.	
Support of professional self-determination students-teachers of younger courses during practice	178

SUPPLEMENTARY EDUCATION

Shkarovskiy V. N.	
Educational potential of folk dance.....	188

Information for authors	197
--------------------------------------	-----

УДК 371.124(091)
ББК 4403(235.55)

DOI 10.26170/po20-03-01
ГРНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Протасова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальных и гуманитарных дисциплин, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Пермского государственного национального исследовательского университета; 618547, Россия, г. Соликамск, ул. Северная, 44; e-mail: elena-protasova5@yandex.ru

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕАТР ЮНЫХ ЗРИТЕЛЕЙ И СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ ДЕТСТВА: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В 1942–1944 ГОДАХ НА УРАЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Великая Отечественная война; Ленинградский государственный театр юных зрителей; эвакуация; социальные институты детства; уральские дети и учителя; историко-педагогический анализ; социокультурный опыт.

АННОТАЦИЯ. В публикации рассматривается социокультурный опыт творческого взаимодействия Ленинградского государственного театра юных зрителей с детско-юношеской аудиторией и уральским учительством в 1942–1944-м годах. Находясь в эвакуации в городе Березники Молотовской области (ныне Пермский край), театр пережил творческий подъем, воплощая в своих постановках, тематических вечерах, концертах и других культурных событиях фольклорно-сказочное наследие, русскую и зарубежную классику, современные произведения, отвечающие общественной позиции театра и чувствам людей в годы войны. В этот сложный период решалась проблема взаимосвязи театра как социального института с образовательными структурами города, зрительской аудиторией, учительской общественностью, не утратившая своей актуальности и на современном этапе.

Предмет анализа – опыт взаимодействия Ленинградского ТЮЗа и социальных институтов, связанных с детством, в период эвакуации театра на Урале. В качестве основного источника использовались публикации в газете «Березниковский рабочий» («Ударник») за 1942–1944 годы из фондов МБУ «Архив города Березники» Пермского края. В данной статье представлены такие культурно-образовательные формы, как совместное обсуждение спектаклей со зрителями, работа драматических кружков в школах и профессиональных учреждениях, открытие кукольного театра для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проведение творческих встреч, концертов и бесед мастеров сцены, подготовка городских праздников, организация конференций с участием родительской и учительской общественности. Выделены педагогические аспекты, связанные с расширением культурного пространства детства и его защиты в сложный исторический период. Показаны конкретные примеры воспитания патриотических чувств детей и взрослых средствами звучащего слова, актерского мастерства и театрального искусства, способных интегрировать общечеловеческие ценности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Протасова, Е. В. Ленинградский государственный театр юных зрителей и социальные институты детства: опыт взаимодействия в 1942–1944 годах на Урале / Е. В. Протасова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 8-15 – DOI: 10.26170/po20-03-01.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00332 «История учительства на Урале: социокультурный опыт и современность».

Protasova Elena Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of the Humanities and Social Sciences, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of the Perm State National Research University, Solikamsk, Russia

LENINGRAD STATE THEATER OF YOUNG SPECTATORS AND SOCIAL INSTITUTIONS OF CHILDHOOD: INTERACTION EXPERIENCE IN 1942–1944 AT THE URALS

KEYWORDS: Great Patriotic War; Leningrad State Theater of Young Spectators; evacuation; social institutions of childhood; Ural children and teachers; historical and pedagogical analysis; sociocultural experience.

ABSTRACT. The article examines the sociocultural experience of the creative interaction of the Leningrad State Theater of Young Spectators with a youth audience and the Ural teachers in 1942–1944. Being evacuated in the city of Berezniki in the Molotov Region (now Perm Territory), the theater experienced a creative upsurge, embodying folklore and fairy-tale heritage, Russian and foreign classics, modern works in its productions, thematic evenings, concerts, and other cultural events that meet the public position of the theater and feelings of people during the war. In this difficult period, the problem of the relationship of the theater as a social institution with the educational structures of the city, the audience, the teacher community, which has not lost its relevance at the present stage, was solved.

The subject of analysis is the experience of interaction between the Leningrad Youth Theater and social insti-

tutions associated with childhood during the theater evacuation in the Urals. As the main source, we used publications in the newspaper *Bereznikovsky Rabochiy (Udarnik)* for 1942–1944 from the funds of the MBO Archive of the City of Berezniki in the Perm Territory. The article presents such cultural and educational forms as a joint discussion of performances with spectators, the work of drama groups in schools and professional institutions, the opening of a puppet theater for children of preschool and primary school age, the holding of creative meetings, concerts and talks of stage masters, the preparation of city holidays, organization of conferences with the participation of the parent and teacher community. The pedagogical aspects associated with the expansion of the cultural space of childhood and its protection in a difficult historical period are highlighted. Concrete examples of the education of the patriotic feelings of children and adults by means of the sounding word, acting and theater, capable of integrating universal human values are shown.

FOR CITATION: Protasova, E. V. (2020). Leningrad State Theater of Young Spectators and Social Institutions of Childhood: Interaction Experience in 1942–1944 at the Urals. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 8-15. DOI: 10.26170/po20-03-01.

ACKNOWLEDGMENTS: the study is financially supported by RFBR within the scientific project No. 20-013-00332 “History of teaching in the Urals: sociocultural practice and modern days”.

В годы Великой Отечественной войны в Молотовскую область (ныне Пермский край) были эвакуированы многие творческие коллективы, среди которых был и Ленинградский театр юных зрителей. Сегодня это Санкт-Петербургский государственный театр юных зрителей, который носит имя своего организатора и первого руководителя, народного артиста Александра Александровича Брянцева. Опыт взаимодействия этого театра с уральскими зрителями в 1942–1944 годах связан, в первую очередь, с городом Березники. Заслуженный деятель искусств, профессор Леонид Федорович Макарьев в статье «Что дало нам пребывание на Урале», отметил, что здесь коллектив сохранил свое творческое лицо и верность принципам театра для детей, с радостью увидел, что зритель принял не тот или иной «доходчивый» репертуар, а сложное искусство театра, пережил высокий творческий подъем [23].

Обращаясь к опыту прошлого, подчеркнем, что проблема взаимодействия детского театра и образовательных структур города и государства, зрительской аудитории, родительской и учительской общественности сохраняет свою актуальность и в наши дни. Глобальные изменения в общественной и культурной жизни не могут повлиять на значимость диалога, одинаково важного для актера и зрителя, для учителя и ученика, для театра и любого из социальных институтов, связанных с детством. На театральных подмостках и в образовательных учреждениях вопрос о субъект-субъектных отношениях в процессе развития свободной творческой личности остается смысловым в любую историческую эпоху.

Предметом анализа в статье является социокультурный опыт взаимодействия театра юных зрителей и социальных институтов, связанных с детством, в период 1942–1944 годов на Урале. В данной публикации мы ограничиваемся реализацией цели, связанной с обращением к культурно-образовательным формам, представляю-

щим опыт творческого общения и расширения культурного пространства детства. В качестве первоисточника использовались публикации в городской газете «Березниковский рабочий» (ранее «Ударник») в военные годы, в том числе статьи, заметки и рецензии, написанные актерами, учащимися города, педагогами [5]. Привлекались материалы о творческом пути театра и воспоминания уральских зрителей. Изучение названных источников базировалось на методах историко-педагогического исследования, позволяющих актуализировать ценные идеи из опыта прошлого.

Ленинградский театр юных зрителей прибыл в Березники 2 января 1942 года после тяжелой эвакуации. Вспоминая о тех днях через два с половиной года перед возвращением в родной город, секретарь партийной организации театра Клавдия Николаевна Кустарева писала, что физически слабый, но стойкий и сплоченный коллектив был готов на большую творческую работу в незнакомом городе. На нее были мобилированы все силы: актеры шили костюмы, делали бутафорию, оснащали сцену, не считаясь со временем, званием и положением. На одиннадцатый день пребывания на Урале зрители смогли увидеть первый спектакль. «Тепло принимая и окружая своей любовью, березниковцы согрели нас в холодные январские дни сорок второго года и воодушевили на энергичную работу и преодоление всех трудностей» [21].

Театр открыл сезон для своих новых зрителей самым детским спектаклем – «Кот в сапогах», премьера которого состоялась в 1938 году. Любимый ленинградцами всех поколений и своим главным зрителем – детьми, коллектив продолжил работу в эвакуации, сохраняя высокую постановочную культуру. Как отмечает доктор искусствоведения, профессор Виталий Николаевич Дмитриевский, уже к маю 1942 года афиша театра включала более десяти названий, в числе которых были и три премьеры: «Машенька» А. Н. Афиногенова, «Бедность не порок» А. Н. Островского,

«Много шума из ничего» У. Шекспира. За два с половиной года театр показал 709 спектаклей, которые посетили 346 тысяч зрителей. Афиша театра содержала 57 названий, 15 концертных программ и 6 спектаклей кукольного театра [11, с. 92-95].

В день двадцатилетия театра Л. Ф. Маркарев через городскую газету рассказал ее читателям об открытии ТЮЗа в февральские дни 1922 года. Тогда, привлеченные красочной афишей о сказке П. П. Ершова «Конек-Горбунок» и ее сказочно-фантастических персонажах, петроградские школьники «буйной толпой наполнили зрительный зал нового, небывалого театра и с любопытством ждали начала первого представления» [22]. Среди значимых условий последующего развития театра режиссер назвал создание Делегатского собрания школьников, участвовавшего в жизни коллектива и укрепившего его дружбу со зрителем. Известно, что в изучении зрителя и его отношения к постановкам педагогической части театра помогало и общегородское собрание учителей. В статье Л. Ф. Маркарева также были названы творческие принципы ТЮЗа, связанные с культурой сценического ансамбля, подлинностью актерского искусства, которое проверяется интересом к спектаклю и детей, и взрослых, правом на существование только того театра, который нужен своему зрителю [22].

В этом же выпуске городской газеты публиковались поздравления от молодых артистов режиссеру Александру Александровичу Брянцеву, создавшему «школу и систему современного педагогического театра», и «славной двадцатилетней тюзовской гвардии» [24]. Заслуженная артистка Александра Алексеевна Охитина, сыгравшая к тому времени свыше пятидесяти ролей, в статье «ТЮЗ – моя школа» затрагивала проблему творческой разработки сценического образа ребенка и подростка – главного в театре юных зрителей. Актриса отмечала, что ее «сценические ребята» всегда уживались со зрителями. А о дружбе актрисы, играющей детские роли, со зрителем может говорить многое: «и письма детей, в которых они приглашают к себе на школьные праздники, и беседы с ними после спектакля в театре, и тот горячий прием, который так радостно и бурно выражается нашей замечательнейшей аудиторией во время действия» [25].

Свои лучшие традиции взаимодействия с аудиторией театр продолжил развивать на Урале, что в условиях войны приобрело важное социальное значение и театрально-педагогическую перспективу. Каждый спектакль становился культурным событием и побуждал к творческой рефлексии и детей,

и взрослых. По словам учителя литературы Антонины Петровны Ришард, прекрасные постановки театра привлекали детей, и не было ни одной из них, которую бы школьники не посмотрели. После спектаклей устраивались обсуждения увиденного, в которых принимали участие зрители, актеры, сотрудники театра [27]. На страницах газеты публиковались отзывы о воссозданных спектаклях, которые ранее были в репертуаре театра, о премьерах по произведениям классической драматургии, о постановках, в которых главными действующими лицами стали современники [13; 14; 15; 16; 28; 30; 38].

Спектакли для детей стали настоящим подарком, таким нужным в период войны, когда слезы детей были частью повседневной жизни. Со спектакля «Аленушка», поставленного Сергеем Ивановичем Адриановым, 10 мая 1942 года начал свою работу кукольный театр, основными зрителями которого были дошкольники и младшие школьники. Софья Давыдовна Зельцер, заведовавшая литературной частью ТЮЗа, писала, что за два года сказки и одноактные пьесы, из которых состоял репертуар кукольного театра, посмотрела 31000 детей из городов, отдаленных поселков и лесосплавных участков. В театре шли «Аленушка» и «Репка» С. Адрианова, «Бобка» и «Петрушка-работяга» Н. Гернет, «Красная шапочка» Е. Шварца, «Терем-теремок» и «Козел» С. Маршака, «Дудочка» М. Туберовского и «Сказки бабушки Татьяны» С. Преображенского [17]. Кукольный театр устраивал утренники для детей фронтовиков и бесплатные показы спектаклей, что позволяло самым маленьким детям почувствовать атмосферу игры, которой всегда живет детство [26].

В октябре 1943 года Березники увидели «Конька-Горбунка», покорившего зрителей игровой театральной зрелищностью. Отмечалось жизнеутверждающее поэтическое звучание спектакля, его художественно-эстетическая ценность, сочетание драматической игры с музыкально-хоровым и танцевальным действием. Сказка стала пятидесятой работой замечательного художника театра Владимира Ивановича Бейера, а «Конек-Горбунок» в Березниках – четвертым вариантом спектакля Александра Александровича Брянцева. В мир победы света и добра зрителей переносило лирическое начало представления и прекрасно сделанные златогривые кони, Чудо-юдо рыба-кит, Жар-птица и все оформление сцены. Зрители отмечали исполнительское мастерство и выразительность образов, созданных Ниной Николаевной Казариновой (Иванушка), Бертой Яковлевной Волохон-

ской (Конек), Михаилом Константиновичем Хряковым (Царь), Музой Николаевной Кротковой (Царь-Деввица) и другими актерами [28].

В сжатые сроки ставились классические пьесы, соединяющие зрителей с культурой прошлого. Творчество Д. И. Фонвизина, Н. В. Гоголя, А. Н. Островского, А. П. Чехова, которое изучалось детьми в школьной программе, оживало на сцене и становилось ближе, оказывая свое нравственное воздействие. В мае 1944 года театр включился в общереспубликанский праздник, посвященный русской классической драматургии. ТЮЗом были представлены три режиссерские работы А. А. Брянцева: «Недоросль», «Женитьба», «Бедность не порок». После показа спектаклей состоялась зрительская конференция, на которой театр встретился со своей аудиторией [18]. В течение двух с половиной лет шли спектакли и по произведениям зарубежной драматургии: «Тартюф» Ж. Б. Мольера, поставленный до войны Павлом Карловичем Вейсбрем, «Много шума из ничего» У. Шекспира режиссера Евгении Константиновны Лепковской, «Слуга двух господ» К. Гольдони и «Скупой» Ж. Б. Мольера в постановке Григория Наумовича Каганова [5; 20].

Спектакли театра на военно-патриотические темы и их идейно-смысловые акценты отвечали чувствам людей в годы войны, позволяли детям увидеть сценические образы сверстников, узнать себя и пройти испытания вместе с героями современных произведений. Так, в спектакле «Далекий край» по пьесе Е. Л. Шварца главными действующими лицами были школьники-ленинградцы, эвакуированные в глубокий тыл. Нам представляется, что воля к победе объединяла зрителей тех лет, среди которых было немало эвакуированных детей, и актеров, воплощавших такие образы и так же переносивших трудности войны, как и герои пьесы. После премьеры спектакля газета «Березниковский рабочий» писала о мастерстве Александры Алексеевны Охитиной, сыгравшей 9-летнего Мишу, об актрисе Валентине Михайловне Кондратьевой в роли строгой и благородной девочки Муси, о театральном кумире ленинградских школьников довоенной поры Нине Николаевне Казариновой, сыгравшей 13-летнего Леню Олонецкого, мечтавшего о фронте [16].

На сцене шли спектакли, поставленные по произведениям, сюжеты которых отражали события времени, открывали мир подлинного героизма, были понятны разновозрастной аудитории: «Русские люди» К. М. Симонова, «Большие надежды» В. А. Каверина, «Бессмертный» А. Н. Арбузова и А. К. Гладкова, «Домик в Черкизове»

А. Н. Арбузова. Березниковские школьники писали о полюбившемся им спектакле «Давным-давно» по пьесе А. К. Гладкова, просмотр которого сопровождался аплодисментами, отмечали игру актеров, воплотивших на сцене образы героев Отечественной войны 1812 года, и особенно мастерство Евгении Иосифовны Тиханович (Шурочка Азарова) и Бруно Артуровича Фрейндлиха (порутик Ржевский) [38].

В репертуарной афише театра были тематические концерты «Поэма о Сталине», «За Родину», «Антифашистский концерт», которые, как и выездные спектакли, актеры показывали в городах и поселках области. Театр выезжал на длительные летние гастроли в город Кизел – крупнейший центр угледобычи в военные годы. Постоянно шли шефские концерты и выступления в госпиталях для раненых бойцов и офицеров Красной Армии. Театр активно участвовал в сборе средств в фонд обороны страны [6; 8; 10; 20; 26; 31]. На страницах городской газеты публиковал свои патриотические стихи Михаил Борисович Шифман [37]. А 10 апреля 1943 года афиша театра извещала о «грандиозном весеннем вечере-концерте» в фонд восстановления Сталинграда. В программу входило выступление фронтовой концертной бригады и новые аттракционы «Полета на луну» при участии заслуженного артиста Федора Александровича Чагина [7].

Как отмечала председатель военно-шефской комиссии, актриса Ольга Михайловна Черкасова, театром с первых дней войны были организованы военно-шефские бригады, которые выезжали на фронт. Ленинградский ТЮЗ являлся одним из ведущих театров по шефской работе и занимал первое место среди коллективов Союза работников искусств. В госпиталях шли спектакли, были организованы литературно-художественные чтения для лежащих больных, проводились творческие отчеты актеров, оказывалась помощь самодеятельности. В дни культурного отдыха бойцов и командиров театр приходил в госпитали полным составом. За время пребывания на Урале коллективом было дано 2169 шефских спектаклей и концертов [33]. Городская газета публиковала информацию о выезде актеров на фронт, отмечая состав бригад и время их пребывания на передовой, содержание концертных выступлений и такие факты, как передача бойцам Красной армии писем от рабочих, подарков от комсомольцев и пионеров [2; 4].

В образовательных учреждениях города артистами проводились встречи, беседы о русских писателях, например, о жизни и творчестве Чехова, литературные вечера, консультации и занятия по художественно-

му чтению. Актеры руководили драматическими кружками в школах и профессиональных училищах, участвовали в постановке школьных спектаклей и их показе на общегородских мероприятиях [27; 34; 35]. Так, Первомайские праздники 1943 года были отмечены показом спектаклей «Сады цветут» и «Женитьба Бальзаминова» силами драматических кружков, которыми руководили Георгий Николаевич Тейх и Николай Леонидович Карамышев. Танцевальные программы ставились при участии балетмейстера театра Л. Г. Корень. Отбором чтецких, музыкальных, вокальных номеров руководил Леонид Федорович Макарьев. Подготовку школьных вечеров художественной самодеятельности помогали осуществлять Елизавета Ивановна Ефимова, Зинаида Иосифовна Савицкая, Михаил Константинович Хряков [1].

В июле 1944 года состоялась пятидневная научно-творческая конференция с участием педагогов города, посвященная итогам работы театра в Березниках. Она открылась выступлением Л. Ф. Макарьева, которым были названы задачи конференции. Он отметил, что театр не только не снизил своих требований к работе в это трудное время, а наоборот, идейно и творчески вырос. На конференции рассматривались вопросы о ТЮЗе как педагогическом театре, его репертуарной политике, о связи со школой и воспитательном потенциале искусства. Были представлены доклады об особенностях оформления спектакля (декорации, сценическая площадка, световое решение), о специфике взаимоотношения режиссера и актеров, об индивидуальном творчестве и актерском мастерстве и другие.

Так, например, заслуженный артист Михаил Борисович Шифман рассмотрел логику комического приема в театре для детей, дал анализ этой сложной и кропотливой работы, раскрыл значение фантазии, интуиции и вдохновения в актерском творчестве. Проблему синтеза в спектакле для детей и специфической природы такой постановки раскрыл режиссер Григорий Наумович Каганов. Темой выступления Леонида Федоровича Макарьева стало актерское мастерство, творческое сознание и сценическое переживание, иллюстрированное примерами творчества выдающихся мастеров. Участниками конференции были отмечены доклад Владимира Ивановича Бейера и выставка, подготовленная им совместно с художником театра Натальей Николаевной Ивановой [3].

В конце июля 1944 года город благодарил коллектив театра, который возвращался в Ленинград, тепло попрощался с ним, вспоминая лучшие роли, спектакли, твор-

ческую поддержку школ и предприятий города [12; 34]. В последний раз на страницах городской газеты были напечатаны стихи М. Б. Шифмана: «Прощай, Березники! Прощай, Урал суровый! // В родимые края судьба уносит нас, // Где прежний зритель ждет, // Где вырос зритель новый, // Куда вернуться вновь мечтали мы не раз <... >» [36]. За период пребывания театра в эвакуации молодые артисты и режиссеры выросли творчески, а мастера сцены продолжили совершенствовать свое сценическое искусство. Именно об этом писал Бруно Артурович Фрейндлих в статье «Благодарю зрителя», отмечая, что три сезона на березниковской сцене стали временем самых теплых встреч со зрителем и хорошей актерской школой:

« <...> И хотя наяву мне и не обнять сразу всех своих 50000 зрителей, – писал актер, – тем не менее, хочется хотя бы через печать поблагодарить всех их за радужный прием на спектаклях. Будьте уверены, дорогие зрители, что в моих дальнейших ролях в героическом Ленинграде непременно будет частица вашего горячего участия. Ничто даром не проходит. Крепко жму руку и желаю плодотворной работы на пользу Отечества. Остаюсь ваш: Леонид Борисович, Дон Педро, майор Васин, поручик Ржевский, Александр Славин, Саша Никольский, Александр Невский, Павел Корчагин, генерал Ревунов-Караулов, Стародум, Крысолов и прочих. Засл. арт. РСФСР Б.А. Фрейндлих» [32].

Ленинградский ТЮЗ сохранял связь с Березниками и в последующие годы. Много лет сюда приезжала народная артистка РСФСР Нина Николаевна Казаринова. В 1982 году, в год 50-летия города, на березниковскую сцену вновь вышел Б. А. Фрейндлих. «Бруно Артурович потряс зал – в знак благодарности березниковцам, от имени всех, кого здесь приютили и согрели в годы войны, он встал перед городом на колени. Ничто не проходит даром...» [9, с. 105]. Память о любимом актере жители города сохранили, установив на доме № 5 по улице Челюскинцев мемориальную доску с надписью «В этом доме жил Заслуженный артист РСФСР, Народный артист СССР Фрейндлих Бруно Артурович, Почетный гражданин города Березники».

Как убеждает анализ, время подтвердило, насколько значима защита детства средствами искусства с его тончайшими инструментами общественного познания и художественного воздействия. Взаимодействие театра и образования в тот исторический период стало одним из условий создания культурного пространства детства уральской провинции, неоспоримым досто-

инством которого была нравственная направленность и адресованность детям. Подтвердим сказанное двумя примерами. Приветствуя поздравительной телеграммой педагогический коллектив и учащихся Пушкинской школы Березников, отмечавшей 15-летие в 1948 году, А. А. Брянцев и Л. Ф. Макарьев отметили, что «Ленгостюз хранит дружескую память о совместной работе в дни Великой Отечественной войны» [19]. Как показали наши беседы с уральца-

ми, детство которых было связано с выживанием в экстремальных условиях войны, встречи с театром стали тем событием их детства, которое благодарная память хранит и сегодня [39]. Опыт творческого общения театра со зрителями, школьными коллективами, родителями стал одним из уроков настоящего подвижничества для тех, кто связан с радостью детства и в других пространственно-временных координатах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аболимов, П. К первомайскому концерту / П. Аболимов // Березниковский рабочий. – 1943. – № 88 (5212). – 24 апреля; Муниципальное бюджетное учреждение «Архив города Березники» Пермского края = АБ. – Ф. 28.
2. Артисты едут на фронт // Ударник. – 1943. – № 1 (5125). – 1 января; АБ. – Ф. 28.
3. Барцинская, М. Творческая конференция ЛенгостЮЗа / М. Барцинская, А. Ришард // Березниковский рабочий. – 1944. – № 144 (5533). – 1 августа; АБ. – Ф. 28.
4. Бригада артистов ТюЗа едет на фронт // Березниковский рабочий. – 1943. – № 232 (5356). – 13 ноября; АБ. – Ф. 28.
5. «Березниковский рабочий» (ранее «Ударник»), общественно-политическая городская газета, орган Березниковского городского комитета и городского совета депутатов трудящихся. 1942–1944 гг. // АБ. – Ф. 28.
6. Вклад тюзовцев // Березниковский рабочий. – 1943. – № 71 (5195). – 31 марта; АБ. – Ф. 28.
7. Вечер-концерт в фонд восстановления Сталинграда // Березниковский рабочий. – 1943. – № 78 (5202). – 10 апреля; АБ. – Ф. 28.
8. Галкина, О. Силою художественного слова / О. Галкина // Ударник. – 1943. – № 55 (5179). – 8 марта; АБ. – Ф. 28.
9. Город-авангард. Литературно-художественное издание / автор текста К. Б. Гашева – Пермь : Литер-А, 2014. – 192 с.
10. День культурного отдыха бойца и командира // Березниковский рабочий. – 1944. – № 40 (5429). – 3 марта; АБ. – Ф. 28.
11. Дмитриевский, В. Н. Театр юных поколений: творческий путь Ленинградского государственного театра юных зрителей / В. Н. Дмитриевский. – Л. : Искусство, 1975. – 214 с.
12. До новых встреч! / А. Лившиц [и др.] // Березниковский рабочий. – 1944. – № 138-9 (5527-8). – 23 июля; АБ. – Ф. 28.
13. Заостровский, Б. Ревизор / Б. Заостровский // Ударник. – 1942. – № 85 (4898). – 10 апреля; АБ. – Ф. 28.
14. Звездин, В. Бессмертный / В. Звездин // Березниковский рабочий. – 1943. – № 233 (5357). – 14 ноября; АБ. – Ф. 28.
15. Звездин, В. Давным-давно (Премьера Ленгостюза) / В. Звездин, П. Невский // Березниковский рабочий. – 1943. – № 117 (5241). – 4 июня; АБ. – Ф. 28.
16. Звездин, В. Далекий край (Премьера в Ленинградском гостеатре юных зрителей) / В. Звездин, В. Светлов // Березниковский рабочий. – 1943. – № 80 (5204). – 13 апреля; АБ. – Ф. 28.
17. Зельцер, С. Двухлетие работы кукольного театра / С. Зельцер // Березниковский рабочий. – 1944. – № 88 (5477). – 10 мая; АБ. – Ф. 28.
18. Зельцер, С. Смотр русской классики / С. Зельцер // Березниковский рабочий. – 1944. – № 91 (5480). – 16 мая; АБ. – Ф. 28.
19. История средней мужской школы имени А.С. Пушкина. 1932–1948 гг. // АБ. – Ф. 96. – Оп. 1. – Д. 29. – Л. 68.
20. Коновалова, О. Ленинградский ТюЗ в Березниках / О. Коновалова // Березниковский рабочий. – 1944. – № 22 (5411). – 2 февраля; АБ. – Ф. 28.
21. Кустарева, К. Годы идейно-политического роста нашего коллектива / К. Кустарева // Березниковский рабочий. – 1944. – № 138-9 (5527-8). – 23 июля; АБ. – Ф. 28.
22. Макарьев, Л. Ф. Театр, рожденный в борьбе / Л. Ф. Макарьев // Ударник. – 1942. – № 46 (4859). – 23 февраля; АБ. – Ф. 28.
23. Макарьев, Л. Ф. Что дало нам пребывание на Урале / Л. Ф. Макарьев // Березниковский рабочий. – 1944. – № 138-9 (5527-8). – 23 июля; АБ. – Ф. 28.
24. Нашим мастерам / К. Кунтышев [и др.] // Ударник. – 1942. – № 46 (4859). – 23 февраля; АБ. – Ф. 28.
25. Охитина, А. А. ТюЗ – моя школа / А. А. Охитина // Ударник. – 1942. – № 46 (4859). – 23 февраля; АБ. – Ф. 28.
26. Подарок детям фронтовиков // Ударник. – 1943. – № 56 (5180). – 10 марта; АБ. – Ф. 28.
27. Ришард, А. Внеклассная работа в школе / А. Ришард // Березниковский рабочий. – 1944. – № 42 (5431). – 5 марта; АБ. – Ф. 28.
28. Ришард, А. Конек-Горбунок / А. Ришард // Березниковский рабочий. – 1943. – № 219 (5343). – 24 октября; АБ. – Ф. 28.

29. Спектакли для семей фронтовиков // Ударник. – 1943. – № 49 (5173). – 28 февраля; АБ. – Ф. 28.
30. Тейх, Г. Большие надежды (Премьера в Ленинградском ТЮЗе) / Г. Тейх, В. Звездин // Ударник. – 1943. – № 56 (5180). – 10 марта; АБ. – Ф. 28.
31. ТЮЗ в госпитале / В. В. Погарев [и др.] // Березниковский рабочий. – 1943. – № 63 (5187). – 20 марта; АБ. – Ф. 28.
32. Фрейндлих, Б. А. Благодарю зрителя / Б. А. Фрейндлих // Березниковский рабочий. – 1944. – № 138-9 (5527-8). – 23 июля; АБ. – Ф. 28.
33. Черкасова, О. Военно-шефская работа театра / О. Черкасова // Березниковский рабочий. – 1944. – № 138-9 (5527-8). – 23 июля; АБ. – Ф. 28.
34. Чернощекова, З. ТЮЗ много нам помог / З. Чернощекова // Березниковский рабочий. – 1944. – № 138-9 (5527-8). – 23 июля; АБ. – Ф. 28.
35. Шевченко, М. В Доме пионеров / М. Шевченко // Березниковский рабочий. – 1944. – № 42 (5431). – 5 марта; АБ. – Ф. 28.
36. Шифман, М. Прощай, Березники! / М. Шифман // Березниковский рабочий. – 1944. – № 138-9 (5527-8). – 23 июля; АБ. – Ф. 28.
37. Шифман, М. Не плачь же, товарищ / М. Шифман // Ударник. – 1942. – № 83 (4896). – 8 апреля; АБ. – Ф. 28.
38. Щербакова, Кочергина. На спектакле «Давным-давно» // Березниковский рабочий. – 1944. – № 69 (5458). – 12 апреля; АБ. – Ф. 28.
39. Экспедиционные материалы автора. Записи бесед с жителями Пермского края о детстве в годы Великой Отечественной войны / автор-составитель Е. В. Протасова. 2008-2020 гг.

REFERENCES

1. Abolimov, P. (1943). K pervomayskomu kontsertu [To the May Day concert]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 88 (5212). 24 April.
2. Artisty edut na front [Artists go to the front]. (1943). In *Udarnik*. No. 1 (5125). 1 January.
3. Bartsinskaya, M., Rishard, A. (1944). Tvorcheskaya konferentsiya LengosTYuZa [Creative conference of LengosTYUZ]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 144 (5533). 1 August.
4. Brigada artistov TYuZa edet na front [The team of youth performers goes to the front]. (1943). In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 232 (5356). 13 November.
5. «Bereznikovskiy rabochiy» (raneе «Udarnik»), obshchestvenno-politicheskaya gorodskaya gazeta, organ Beriznikovskogo gorodskogo komiteta i gorodskogo soveta deputatov trudyashchikhhsya. 1942–1944 gg. [“Bereznikovskiy worker” (formerly “Drummer”), a socio-political city newspaper, an organ of the Beriznikovskiy city committee and the city council of working people’s deputies. 1942–1944]. In *AB. F.* 28.
6. Vklad tyuzovtsev [Contribution of Tuzov]. (1943). In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 71 (5195). 31 March.
7. Vecher-kontsert v fond vosstanovleniya Stalingrada [Evening concert in the recovery fund of Stalingrad]/ (1943). In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 78 (5202). 10 April.
8. Galkina, O. (1943). Siloyu khudozhestvennogo slova [By the power of the word of art]. In *Udarnik*. No. 55 (5179). 8 March.
9. Gasheva, K. B. (2014). *Gorod-avangard. Literaturno-khudozhestvennoe izdanie* [Avant-garde city. Literary and Art Edition]. Perm, Liter-A. 192 p.
10. Den' kul'turnogo otdykha boytsa i komandira [Day of cultural rest of the fighter and commander]. (1944). In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 40 (5429). 3 March.
11. Dmitrievskii, V. N. (1975). *Teatr yunykh pokoleniy: tvorcheskiy put' Leningradskogo gosudarstvennogo teatra yunykh zriteley* [Theater of Young Generations: the creative path of the Leningrad State Theater of Young Spectators]. Leningrad, Iskusstvo. 214 p.
12. Livshits, A., et al. (1944). Do novykh vstrech! [Until we meet again!]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 138-9 (5527-8), 23 July.
13. Zaostrovskiy, B. (1942). Revizor [Revizor]. In *Udarnik*. No. 85 (4898). 10 April.
14. Zvezdin, V. (1943). Bessmertnyy [Immortal]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 233 (5357). 14 November.
15. Zvezdin, V., Nevskiy, P. (1943). Davnym-davno (Prem'era Lengostyuza) [Once upon a time (Premiere of Lengostuz)]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 117 (5241). 4 June.
16. Zvezdin, V., Svetlov, V. (1943). Dalekiy kray (Prem'era v Leningradskom gosteatre yunykh zriteley) [Far Land (Premiere in the Leningrad Guest Theater for Young Spectators)]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 80 (5204). 13 April.
17. Zel'tser, S. (1944). Dvukhletie raboty kukol'nogo teatra [The biennium of the puppet theater]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 88 (5477). 10 May.
18. Zel'tser, S. (1944). Smotr russkoy klassiki [Watch Russian classics]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 91 (5480). 16 May.
19. Istoriya sredney muzhskoy shkoly imeni A.S. Pushkina. 1932–1948 gg. [History of the secondary school for men named after A.S. Pushkin. 1932–1948]. In *AB. Stock* 96. List 1. Dos. 29. L. 68.
20. Konovalova, O. (1944). Leningradskiy TYuZ v Bereznikakh [Leningrad Youth Theater in Berezniki]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 22 (5411). 2 February.
21. Kustareva, K. (1944). Gody ideyno-politicheskogo rosta nashego kollektiva [Years of ideological and political growth of our team]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 138-9 (5527-8). 23 July.
22. Makar'ev, L. F. (1942). Teatr, rozhdenny v bor'be [Theater born in wrestling]. In *Udarnik*. No. 46 (4859). 23 February.
23. Makar'ev, L. F. (1944). Chto dalo nam prebyvanie na Urale [What gave us a stay in the Urals]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 138-9 (5527-8). 23 July.
24. Kuntyshev, K., et al. (1942). Nashim masteram [Our masters]. In *Udarnik*. No. 46 (4859). 23 February.

25. Okhitina, A. A. (1942). TYuZ – moya shkola [TUZ is my school]. In *Udarnik*. No. 46 (4859). 23 February.
26. Podarok detyam frontovikov [A gift to the children of war veterans]. (1943). In *Udarnik*. No. 56 (5180). 10 March.
27. Rishard, A. (1944). Vneklassnaya rabota v shkole [Extracurricular activities at school]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 42 (5431). 5 March.
28. Rishard, A. (1943). Konek-Gorbunok [Konek-Gorbunok]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 219 (5343). 24 October.
29. Spektakli dlya semey frontovikov [Performances for families of war veterans]. (1943). In *Udarnik*. No. 49 (5173). 28 February.
30. Teykh, G., Zvezdin, V. (1943). Bol'shie nadezhdy (Prem'era v Leningradskom TYuZe) [Great expectations (premiere in the Leningrad Youth Theater)]. In *Udarnik*. No. 56 (5180). 10 March.
31. Pogarev, V. V., et al. (1943). TYuZ v gospiitale [Youth Theater in the hospital]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 63 (5187). 20 March.
32. Freyndlikh, B. A. (1944). Blagodaryu zritelya [Thank the spectator]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 138-9 (5527-8). – 23 July.
33. Cherkasova, O. (1944). Voенno-shefskaya rabota teatra [Theater patronage]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 138-9 (5527-8). 23 July.
34. Chernoshchekova, Z. (1944). TYuZ mnogo nam pomog [TUZ helped us a lot]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 138-9 (5527-8). 23 July.
35. Shevchenko, M. (1944). V Dome pionerov [In the House of Pioneers]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 42 (5431). 5 March.
36. Shifman, M. (1944). Proshchay, Berezniki! [Goodbye Berezniki!]. In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 138-9 (5527-8). 23 July.
37. Shifman, M. (1942). Ne plach' zhe, tovarishch [Don't cry, comrade]. In *Udarnik*. No. 83 (4896). 8 April.
38. Shcherbakova, Kochergina. Na spektakle «Davnym-davno» [Shcherbakova, Kochergin. At the play "Once Upon a Time"]. (1944). In *Bereznikovskiy rabochiy*. No. 69 (5458). 12 April.
39. Protasova, E. V. (2008–2020). *Ekspeditsionnye materialy avtora. Zapisi besed s zhitelyami Permskogo kraya o detstve v gody Velikoy Otechestvennoy voyny* [Expeditionary materials of the author. Recordings of conversations with residents of the Perm Territory about childhood during the Great Patriotic War].

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378
ББК 4448.90

DOI 10.26170/ro20-03-02
ГРНТИ

Код ВАК 13.00.08

Глазырина Елена Юрьевна,

доктор педагогических наук, профессор, г. Екатеринбург, Россия; e-mail: glazyrinao8@ya.ru

Донгаузер Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: dong-elena@yandex.ru

Нежинская Татьяна Альбертовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: tat7093@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданская идентичность; духовно-нравственные ценности; конкурс; проектная деятельность студентов; педагогическое образование.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается необходимость реализации потенциала проектной деятельности студентов для формирования гражданской идентичности. Обозначена актуальность поиска ответа на проблемный вопрос: проектная деятельность на занятиях по каким учебным дисциплинам является наиболее оптимальной и эффективной для формирования гражданской идентичности студентов на основе интеграции теоретической подготовки, практических умений и владений и опыта изучения работы коллективов на базах практики? Цель исследования: разработка содержания проектной деятельности студентов в органичности профессионального и гражданского аспектов.

Методология исследования: идеи гражданственности от философии античности и до наших дней; стратегии, концепции и модели формирования гражданской идентичности молодежи в современных междисциплинарных исследованиях. Основные результаты исследования: 1) формулировка понятия *гражданская идентичность* применительно к проектной деятельности студентов вуза педагогической направленности; 2) обоснование потенциала практики студентов как одного из условий для формирования гражданской идентичности студентов; 3) характеристика средств подготовки студентов для их участия в конкурсе грантов на развитие гражданского общества; 4) апробация проектной деятельности студентов по образцу подготовки заявок на конкурсы грантов; 5) апробация заданий-проектов на период практики студентов; 6) определение эффективности проектной деятельности для формирования гражданской идентичности студентов в условиях практики по специально разработанным критериям как констатирующего этапа в исследовании обозначенной проблемы. Научная новизна гипотезы исследования заключается в обосновании ресурсов проектной деятельности на занятиях по всем видам практики для формирования гражданского самосознания студентов. Теоретическая и практическая значимость заключается в раскрытии потенциала заявленных во ФГОС задач и компетенций проектной деятельности для формирования и укрепления гражданского самосознания студенческой молодежи.

Краткие выводы. Одним из оптимальных условий формирования гражданской идентичности студентов является период практики, в ходе которого, на основе приобретенных при освоении теоретического курса компетенций, а также наблюдений и изучения производственного опыта специалистов на базах практики, студенты выдвигают и обосновывают идею заявки по образцу конкурса инициатив по развитию открытого гражданского общества.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Глазырина, Е. Ю. Проектная деятельность как условие формирования гражданской идентичности студентов / Е. Ю. Глазырина, Е. В. Донгаузер, Т. А. Нежинская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 16-25. – DOI: 10.26170/ro20-03-02.

Glazyrina Elena Yurievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ekaterinburg, Russia

Dongauzer Elena Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Nezhinskaya Tatyana Albertovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Computer Music, Cinema and Television, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DESIGN ACTIVITY AS A FORMATION CONDITION STUDENT'S CIVIL IDENTITY

KEYWORDS: civil identity; spiritual and moral values; competition; design activities of students; pedagogical education.

ABSTRACT. The article considers the need to realize the potential of students' project activities for the upbringing of civic identity. The relevance of the search for the answer to the problematic question is outlined: is the project activity in the classroom in which academic disciplines the most optimal and effective for the formation of civic identity of students through the integration of theoretical training, practical skills and knowledge of the work experience of teams on the basis of practice? The purpose of the study: the development of the content of the project activities of students in the essential professional and civilian aspects.

Research methodology: ideas of citizenship from the philosophy of antiquity to the present day; strategies, concepts and models for the formation of civic identity of youth in modern interdisciplinary studies. The main results of the study: 1) the formulation of the concept of civic identity in relation to the project activities of university students of a pedagogical orientation; 2) substantiation of the potential of training in practice as one of the conditions for the upbringing of students' civic identity; 3) a description of the means of preparing students for their participation in the grant competition for the development of civil society; 4) approbation of students' project activities for the preparation of applications for grant competitions; 5) approbation of assignments-projects for the period of student practice; 6) determination of the effectiveness of project activities for the education of students' civic identity in practice, using specially developed criteria as a ascertaining stage in the study of the indicated problem. The scientific novelty of the research hypothesis is to justify the resources of project activities in the classroom for all types of practice for the formation of students' civic consciousness. Theoretical and practical significance lies in the disclosure of the potential of the tasks and competencies of project activities declared in the Federal State Educational Standard for the formation and strengthening of civic consciousness of students.

Brief conclusions. One of the optimal conditions for the formation of civic identity of students is training in all types of practice, during which students, on the basis of competencies acquired during the development of a theoretical course, as well as observations and study of production experience of specialists on the basis of practice, students put forward and substantiate the idea of an application for participation in the competition of initiatives for the development of open civil society.

FOR CITATION: Glazyrina, E. Yu., Dongauzer, E. V., Nezhinskaya, T. A. (2020). Design Activity as a Formation Condition Student's Civil Identity. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 16-25. DOI: 10.26170/po20-03-02.

К числу серьезных проблем и вызовов для современной России относится формирование гражданской идентичности молодежи. Целями и идеалами жизненной активности молодого поколения россиян должны служить общечеловеческие гуманистические и духовно-нравственные ценности. Это очень важно для поддержания конструктивного характера и направления созидательной активности молодежи во всех сферах их общественной и профессиональной деятельности. К основным в жизнедеятельности любого человека относятся профессиональная и социальная сферы. Единство и взаимодополнение этих сфер являются важными условиями полноценной самореализации личности. Наиболее благоприятным периодом для становления и развития профессионального и социального самосознания в их органичности является период профессионального обучения и обретения гражданского статуса взрослеющей личностью. Именно этот тезис в статье является ключевым. Поэтому далее в статье взаимодействие и взаимовлияние профессионального и социального аспектов является той методологической основой, с помощью которой исследуется и апробируется содержание проектной деятельности студентов. В связи с этим изучение состояния заявленной в статье проблемы основывается на том, что обучение студентов в университете является важным и ответственным периодом для воспитания гражданского самосознания, ответственности и национального достоинства.

Отечественными учеными отмечается необходимость проведения систематической работы по формированию гражданской идентичности и духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения. Это отражено в научных работах О. Н. Астафьевой, Н. А. Галактионовой, А. Б. Гофмана, Д. А. Леонтьева и многих других [4; 16; 10; 24]. А. Г. Асмолов подчеркивает важность опоры на Федеральные государственные образовательные стандарты (далее по тексту – ФГОС) как политического инструмента конструирования гражданской идентичности и базовой предпосылки укрепления государственности [3].

Вместе с тем обозначенные во ФГОСах виды деятельности обучающихся в вузе не всегда в полной мере реализуются в контексте гражданственности и рассматриваются преимущественно в плане формирования профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков, опыта. Технологическая профессиональная подготовка в российских вузах зачастую не наполняется общезначимым смыслом деятельности на благо гуманистического и демократического развития общества.

В России идеи гражданственности получили широкий общественный резонанс в XIX веке в трудах русских философов, историков, ученых – И. А. Ильин, Ф. Каптерев, Н. А. Бердяев, Л. Н. Гумилев и многих других, полное перечисление имен и вклада которых выходит за рамки данной статьи [6; 17; 22; 23]. В XX веке понятия «гражданственность» и «идентичность» рассматри-

ваются как феномены общественного и личного самосознания в трудах выдающихся ученых и педагогов-новаторов, например, таких, как: Ш. А. Амонашвили, Ю. К. Бабанский, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский [2; 5; 7; 9; 25; 33] и практически всех специалистов в области образования и педагогики, ратующих за воспитание высокой нравственно-гражданской позиции подрастающего поколения. Во второй половине XX – начале XXI века понятия «гражданственность» и «идентичность» рассматриваются в работах Н. М. Борытко, Б. С. Гершунского, А. Н. Джурицкого, А. С. Запесоцкого, А. В. Мудрика, Г. Н. Филонова и др. как целостное интегративное образование под названием «гражданская идентичность», формирование которой приобретает общегосударственное значение [8; 11; 18; 20; 26; 36].

Анализ научных трудов, исследований и образовательной практики показал, что вузы не в полной мере реализуют возможности ФГОС для решения проблемы формирования у студентов гражданской идентичности. Одна из таких возможностей – наполнение проектной деятельности студентов ценностями открытого гражданского общества и духовно-нравственным смыслом. Выше приведенные соображения конкретизировали цель исследования – разработка содержания проектной деятельности студентов в органичности профессионального и гражданского аспектов.

В целом следует отметить, что с началом XXI века проблема формирования гражданской идентичности в среде студенческой молодежи достаточно актуальна. Исследуются самые разные аспекты этой проблематики: структура гражданской идентичности и механизмы ее становления; обосновывается педагогический потенциал поликультурной среды вуза для гражданско-патриотического воспитания молодежи; разрабатываются концепции, технологии и модели повышения эффективности гражданского воспитания вузовского студенчества; выстраивается системная работа по гражданско-патриотическому воспитанию студентов в опоре на духовную составляющую гражданской культуры российского общества; рассматриваются способы формирования гражданской идентичности при разработке молодежных социально-ориентированных проектов при участии студенчества вне рамок образовательных организаций и др. [1; 12; 29; 30]. Однако исследование процесса формирования гражданской идентичности и духовно-нравственных ценностей студентов вуза педагогической направленности через разра-

ботку содержания проектной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС еще не проводилось. При этом потенциал проектной деятельности студентов в период их обучения на базах практики практически не исследуется. Обучение студентов основам проектной деятельности осуществляется, как правило, на занятиях по научно-исследовательской работе, а также в процессе написания студентами курсовых и выпускных квалификационных работ.

Достижение поставленной цели и обозначенные выше рассуждения определяют необходимость решения следующих задач: 1) анализ требований ФГОС к видам и характеристикам профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата; 2) обоснование способов осуществления профессиональной проектной деятельности студентов как их личного вклада в развитие гражданского общества; 3) определение наиболее оптимальных видов и содержания учебных занятий для приобретения студентами опыта гражданской идентификации через личный опыт разработки профессиональных проектов гражданской направленности.

Методология исследования опирается на многовековой мировой опыт изучения идей гражданственности от философии античности и до наших дней, а также обоснования стратегий, концепций и моделей формирования гражданской идентичности молодежи в современных междисциплинарных исследованиях (педагогика, психология, культурология, социология, история, экономика и др.).

Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов исследования. Из группы теоретических методов использовались следующие: системный подход для раскрытия сущности проблемы; анализ государственной нормативно-правовой базы по стратегическим направлениям развития национальной, культурной, молодежной политики; изучение учебно-программной документации; уточнение понятийного поля проблемы; обобщение. Из группы эмпирических методов использовались следующие: педагогическое наблюдение; беседа (диалог, дискуссия); анализ и интерпретация полученных результатов.

Содержание проектной деятельности студентов по ФГОС направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование было разработано на основе профессиональных задач и профессиональных компетенций, соответствующих проектной деятельности [34; 35]. В сформулированных в ФГОС задачах и компетенциях проектной деятельности прослеживается интеграция профессионального и гражданского аспек-

тов в формировании личности будущего специалиста. Однако реализация этой потенциально имеющейся интеграции осуществляется на практике в недостаточной мере. Теоретическая значимость исследования заключается в подтверждении научной гипотезы о необходимости реализации имеющегося потенциала проектной деятельности на учебных занятиях по практике как условия развития гражданской идентичности студентов и приобщения к общечеловеческим гуманистическим ценностям в процессе и на основе профессионального обучения. Практическая значимость заключается в раскрытии потенциала проектной деятельности для формирования и укрепления в самосознании студенческой молодежи чувства сопричастности к российскому гражданскому обществу и общечеловеческим нравственно-этическим нормам и ценностям в процессе профессионального обучения по профилям педагогического направления подготовки, тесно соприкасающихся со сферами культуры, искусства и художественного образования.

Все выше сказанное определило научную новизну гипотезы исследования, которая заключается в обосновании ресурсов проектной деятельности на занятиях по всем видам практики, направленных на осознание студентами вуза личностной и общественной значимости своей будущей профессиональной деятельности в их единстве.

Государственные документы последних лет содержат аналитическую констатацию имеющихся проблем в области формирования общероссийской гражданской идентичности и духовно-нравственных ценностей народов России, рекомендации для организации работы в этом направлении, а также определения ключевых понятий [21; 27; 28; 31; 32].

В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. понятие *общероссийская гражданская идентичность* определяется синонимично понятию *гражданское самосознание* и характеризуется как осознание гражданами Российской Федерации их принадлежности к своему государству, народу, обществу, ответственности за судьбу страны, необходимости соблюдения гражданских прав и обязанностей, а также приверженность к базовым ценностям российского общества [32].

За длительную историю исследования понятия *идентичность* предложен не один десяток его формулировок. Все их проанализировать в данной статье, разумеется, не представляется возможным. Однако на отдельные формулировки понятия *идентичность* имеет смысл обратить особое внима-

ние, потому что они являются обобщающими в своем роде. Так, в широком философско-мировоззренческом контексте идентичность характеризуется как субъективный образ некоторой объективной реальности [10]. В социально-историческом смысле гражданская идентичность личности определяется выдающимися умами современности как «общая родословная» российских граждан, чувство понимания исторической «общей судьбы», являющееся основой социальной солидарности российского общества [3, с. 101].

Еще один, очень важный для проведенного исследования, пример определения понятия *идентичность* приводится в контексте культуры и национальных культурных ценностей, когда сформированность гражданской идентичности во многом определяется способностью личности идентифицировать себя со своей культурой, умением включиться в выработанную в обществе систему ценностей. Поэтому ценностные ориентиры, искусство, уважение к истории и культурным традициям и обычаям рассматриваются как «интегративный, рационально конструируемый с использованием политических и идеологических механизмов феномен, образующий „культурную скрепу“ для проживающей на одной территории коллективной общности» [4, с. 256].

Сообразно поставленным цели и задачам, в проведенном исследовании гражданская идентичность определяется как проявление у студентов профессионального самосознания и чувства сопричастности к высоким гуманистическим идеалам развития общества при разработке и обосновании проектов (художественно-творческих, культурно-просветительских, профессионально-педагогических, художественно-образовательных и др.), содержательно связанных с их будущей профессиональной деятельностью и имеющих позитивный социальный резонанс.

Исследование показало, что бесценным в этом отношении является опыт работы в производственных коллективах в период практик студентов. В условиях практики студенты знакомятся с достижениями и насущными проблемами в своей профессии, технологиями осуществления преемственности традиций и инноваций в профессии, профессионализмом работников на базах практики, управленческой и финансово-экономической составляющей в работе предприятий и организаций, способами сохранности уникального культурного наследия и др. [13; 14; 15; 19; 38; 39]. Очень важно отметить, что разработка проекта в условиях практики способствует интеграции в самосознании студентов сразу нескольких ви-

дов идентичности – гражданской, профессиональной, культурной, социальной, национально-региональной, общечеловеческой и др.

Студенты работают над выполнением проекта в течение всего периода практики. Проект является одним из нескольких заданий, которые выдаются студентам на установочной конференции по практике. Проект может выполняться студентом индивидуально. Допускается также создание малых групп студентов для выполнения проекта. В процессе выполнения проекта студенты имеют возможность консультироваться по всем вопросам со своим руководителем практики, администрацией и сотрудниками базы практики. Таким образом, выполнение задания-проекта осуществляется студентами самостоятельно. Публичная презентация и обсуждение проекта происходит на итоговых конференциях по практике, при свободном обмене мнениями. Наиболее интересные проекты получают право на дальнейшее развитие в следующий период практики студентов. Такие проекты могут стать основой для выполнения их авторами выпускных квалификационных работ.

В ходе выполнения проекта студенты учатся научным формулировкам и формам публичных презентаций по профессиональной тематике, основам педагогической и художественно-просветительской деятельности, пропаганде и продвижению в гражданском обществе духовно-нравственных ценностей, воплощенных в высокохудожественных образцах культуры и искусства. Поэтому предусмотренные ФГОС все виды и типы практики студентов являются, по сути, той универсальной средой, в которой эффективно осуществляется интеграция профессиональных компетенций, личностных приоритетов и гражданского самосознания будущих специалистов, и на этой основе рождаются социально-значимые творческие идеи проектов.

Для того чтобы приобретенные за период обучения в вузе компетенции и опыт проектной деятельности студентов имели свое продолжение в их дальнейшей самостоятельной трудовой деятельности, за основу для разработки проекта была взята информация, размещенная на сайте Фонда Президентских грантов на развитие гражданского общества: конкурсная документация, методические материалы, проекты, документы и т. д. [37]. Приобретенный опыт проектной деятельности, вкупе с освоенным содержанием учебных дисциплин и формирующимися у студентов компетенциями, создает хорошую основу для созревания оригинальной авторской идеи как основы

для подготовки заявки на грант, т. к. нацеливает их на приобретение знаний, умений, владений, способностей и готовности, а также профессионального опыта по подбору, изучению, осмыслению, анализу и обобщению информации, имеющей важное значение для разработки и оформления проектной документации для конкурсной заявки.

В качестве средств для реализации проектной деятельности студентов в проведенном исследовании были апробированы следующие: 1) разработка заданий проектного типа; 2) разработка проектной документации при выполнении задания-проекта; 3) доработка и дополнение проектной документации за счет материалов, подготовленных студентами в других видах деятельности – при выполнении докладов и презентаций по дисциплинам учебного плана, курсовых работ, выпускных квалификационных работ и др.; 4) проведение анализа грантовых заявок, поданных на конкурс в общероссийском масштабе, на консультациях с преподавателями по учебным дисциплинам и руководителями по практике; 5) доработка и дополнение заявки на грант материалов проекта в ходе выполнения студентами других, взаимодополняющих проектную и предусмотренных ФГОСом, видах профессиональной деятельности – педагогической, исследовательской и культурно-просветительской; 6) консультационная поддержка работодателей, а также руководителей и сотрудников с баз практики студентов; 7) привлечение к участию по разработке и реализации конкурсных заявок сторонних исполнителей, например, выпускников школ, профессиональных училищ и колледжей, всех интересующихся мировой художественной культурой, современными информационными технологиями и программами как потенциальных абитуриентов университета и т. п. Все это позволило на основе идеологии конкурса и в условиях университетской образовательной среды сформировать и укрепить гражданственность и профессиональные компетенции обучающихся в их органичном единстве.

Всего в исследовании участвовало 20 студентов. Исследование проходило на основе констатации уровня сформированности мотивации и компетенций студентов для их участия в выполнении проектных заданий профессионально-гражданской направленности в условиях практики. За основу для разработки заданий проектов были взяты конкурсы Фонда Президентских грантов, но адаптированных с учетом уровня профессионального образования и гражданской зрелости студенчества. Разработка проекта в период практики была од-

ним из способов реализации индивидуального образовательного маршрута, и была ориентирована для выполнения индивидуально или группой однокурсников количеством не более 3–5 человек. Отчет о выполнении проекта демонстрировался публично как его защита на итоговой конференции по практике. Примеры заданий для проектной деятельности: 1) сформулировать предложения для проведения конкурса в формате online в области художественного творчества для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья: тематика, название и номинации конкурса; формы поддержки и поощрения участников; 2) создать художественно-оформленную мультимедиа-презентацию по военно-патриотической тематике, обосновать значение выбранной темы для современной жизни; 3) осуществить аналитический обзор современных образовательных программ в области художественного образования и их роли в формировании духовно-нравственных ценностей обучающихся; 4) разработать идею молодежного культурно-просветительского проекта для популяризации традиций родного края (исторических, культурных, промысловых и т. д.); 5) разработать тематический план цикла online лекций-презентаций о выдающихся педагогах в области культуры и искусства, результаты профессиональной деятельности которых повлияли на формирование высоких духовно-нравственных ценностей подрастающих поколений; 6) разработать план и технологии реализации благотворительной акции для населения с учетом специфики деятельности организации-базы практики и т. д.

Констатирующий уровень проведенного исследования ранжировался и анализировался в соответствии с разработанными критериями. В соответствии с критериями результаты проведенного констатирующего обследования выглядят следующим образом (в процентном соотношении от общего числа участвующих студентов). По критерию «соответствие формулировки темы проекта и названия конкурса»: 18% – полностью соответствует; 36% – не полностью соответствует; 16% – не соответствует, 30% – не смогли сформулировать тему проекта. По критерию «обоснование профессиональной значимости проекта»: 15% – обоснование в достаточно убедительной степени; 28% – обоснование в недостаточно убедительной степени; 17% – обоснование слабое; 40% – не смогли обосновать. По критерию «понимание востребованности проекта в обществе – для каких социальных групп населения проект адресован и представляет интерес»: 26% – хорошее понима-

ние интереса к проекту конкретными социальными группами; 28% – достаточно хорошее понимание интереса к проекту конкретными социальными группами; 16% – недостаточное понимание интереса к проекту конкретными социальными группами; 30% – отсутствие понимания востребованности проекта в социуме. По критерию «гражданское „звучание“ проекта – приобретение через проект к общечеловеческим духовно-нравственным ценностям, традициям региона и края, приобщение к истории и культуре страны и т. д.»: 15% – полноценное «гражданское «звучание» проекта; 35% – разработка проекта без ощутимой опоры на общечеловеческие духовно-нравственные ценности, традиции региона и края; 50% – отсутствие в проекте опоры на общечеловеческие духовно-нравственные ценности, традиции региона и края. По критерию «профессиональный уровень выполнения проекта»: 36% – грамотное применение приобретенных за период обучения профессиональных компетенций; 34% – достаточно грамотное применение приобретенных за период обучения профессиональных компетенций; 30% – неспособность выполнить проект в опоре на профессиональные компетенции.

Полученные результаты подводят к следующим выводам: проектная деятельность является мало исследованным и перспективным направлением в подготовке студентов к самостоятельной деятельности в единстве ее профессионального и гражданского аспектов; педагогическая практика может выступать в качестве эффективного ресурса для формирования гражданской позиции студентов в процессе их профессионального обучения; при выполнении заданий в форме проектов в условиях обучения студентов на базах практики профессиональные компетенции студентов превалируют над осознанием ими гражданской значимости и духовно-нравственных ценностей; выполнение проектных заданий по практике формирует в личном портфолио студентов существенный задел для дополнения и обогащения его материала в условиях самостоятельной трудовой деятельности и участия в конкурсах и грантах российского и международного уровней.

Вместе с тем, при анализе и в ходе обсуждения проектов был отмечена заинтересованность студентов в социальном «звучании» разработанных ими проектов. Направленность мышления студентов приобрела целенаправленный характер. Они начали более отчетливо осознавать значение своих интеллектуальных и физических усилий для развития российского гражданского общества и роль профессионального

подхода для решения поставленных задач.

Исследование подтвердило правильность заявленной цели, научной гипотезы и поставленных задач и доказало, что одним из эффективных способов вовлечения творческих инициатив студентов в построение российского гражданского общества является приобретение ими опыта по разработке проектов, в которых профессиональная и гражданская значимость взаимно дополняют друг друга: профессиональная направленность проекта рассматривается с

позиции значимости для развития гражданского общества, а гражданское самосознание проектной деятельности формируется у студентов на основе их профессиональных компетенций. Наиболее оптимальной формой учебных занятий для проведения работы в этом направлении является период практики. Представленные студентами проекты были выполнены на достаточном им профессиональном уровне, но, что самое главное, отражали становление активной гражданской позиции студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпацкий, И. И. Культуроохранные технологии социально-культурной деятельности в системе патриотического воспитания молодежи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Алпацкий И. И. – Тамбов, 2004. – 28 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Гуманная педагогика: актуальные вопросы воспитания и развития личности / Ш. А. Амонашвили. – М. : Амирата-Русь, 2010. – 285 с.
3. Асмолов, А. Г. Социальные эффекты образовательной политики / А. Г. Асмолов // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 100-106.
4. Астафьева, О. Н. Реструктуризация и демаркация коллективных идентичностей в условиях глобализации: будущее национально-культурной идентичности / О. Н. Астафьева // Вопросы социальной теории. – 2010. – Т. 4. – С. 255-281.
5. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 860 с.
6. Бердяев, Н. А. Русская идея / Н. А. Бердяев // О России и русской философской культуре. – М. : Наука, 1990. – С. 134-142.
7. Бондаревская, Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности (исходные посылки поиска подхода к воспитанию) / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1991. – 134 с.
8. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
9. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2009. – № 3. – С. 37-43.
10. Галактионова, Н. А. Гражданская идентичность как компонент личностной идентичности / Н. А. Галактионова // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2010. – № 1. – С. 10-12.
11. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
12. Гладких, В. В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза: системно-деятельностный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Гладких В. В. – Тамбов, 2011. – 52 с.
13. Глазырина, Е. Ю. Методологические основы применения интерактивных технологий в музыкально-художественном образовании / Е. Ю. Глазырина // Современное музыкальное образование – 2014 : материалы XIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. И. Б. Горбуновой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 18-26.
14. Глазырина, Е. Ю. Музыкально-компьютерные технологии в вузе : монография / Е. Ю. Глазырина, Т. А. Нежинская. – М. : ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 2015. – 302 с.
15. Глазырина, Е. Ю. Функции учебной практики в формировании специальных профессиональных компетенций студентов-бакалавров в области музыкально-компьютерной деятельности / Е. Ю. Глазырина, Т. А. Нежинская. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2014. – № 2. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine.htm> (дата обращения: 02.03.2020).
16. Гофман, А. Б. В поисках утраченной идентичности: традиции, традиционализм и национальная идентичность / А. Б. Гофман // Вопросы социальной теории. – 2010. – Т. 4. – С. 241-254.
17. Гумилев, Л. Н. Этногенез и биосфера земли / Л. Н. Гумилев. – М. : Проспект, 1990. – 96 с.
18. Джурицкий, А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / А. Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 337 с.
19. Дорохова, Т. С. Технология подготовки студентов-волонтеров к социально-педагогической деятельности с инвалидами / Т. С. Дорохова, Ю. Н. Галагузова, Е. В. Донгаузер [и др.] // Европейские труды социальных и поведенческих наук : 4-й Международный форум педагогического образования. – IFTE, 2018. – С. 967-976.
20. Запесоцкий, А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А. С. Запесоцкий // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 13-19.
21. Изменения, которые вносятся в Стратегию государственной культурной политики на период до 2030 года (утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 30.03.2018 г. № 551-р). – URL: <http://government.ru/docs/31923/> (дата обращения: 02.03.2020). – Текст : электронный.
22. Ильин, И. А. Инстинкт духовности : собрание сочинений в 10 т. / И. А. Ильин ; сост. и коммент. Ю. Т. Лисицын. – М. : Русская книга, 1994. – Т. 3. – 105 с.

23. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 27-39.
24. Леонтьев, Д. А. Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека / Д. А. Леонтьев // Философские науки. – 2009. – № 10. – С. 5-10.
25. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко ; сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.
26. Мудрик, А. В. Система формирования гражданина социалистического общества как фактор становления социальной активности будущего учителя / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1986. – 104 с.
27. Национальный проект «Культура» и входящие в него федеральные проекты «Культурная среда», «Творческие люди» и «Цифровая культура» (2019–2024 гг.) (Паспорт национального проекта «Культура» утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). – URL: https://www.mkrf.ru/press/news/natsionalnyy_proekt_kultura_plany_i_napravleniya/ (дата обращения: 05.03.2020). – Текст : электронный.
28. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г., утверждены Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 г., № 2403-р. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 01.03.2020). – Текст : электронный.
29. Савотина, Н. А. Гражданское воспитание студенческой молодежи в современном вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Савотина Н. А. – М., 2006. – 48 с.
30. Семенова, Ю. А. Гражданская идентичность личности в глобализирующемся мире: философско-антропологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Семенова Ю. А. – Челябинск, 2012. – 22 с.
31. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.02.2016 № 326-р). – URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgHoqEJA9IxP7f2xm.pdf> (дата обращения: 25.02.2020). – Текст : электронный.
32. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Приказом Президента Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666 (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 06.12.2018 г. № 703)). – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (дата обращения: 26.02.2020). – Текст : электронный.
33. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 228 с.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, уровень бакалавриата (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 г., № 1426). – URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 24.01.2020). – Текст : электронный.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г., № 121). – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 24.01.2020). – Текст : электронный.
36. Филонов, Г. Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24-29.
37. Фонд Президентских грантов. – URL: <https://xn--80afcdbalict6afooklqi50.xn--p1ai/public/contest/index> (дата обращения: 24.01.2020). – Текст : электронный.
38. Dorokhova, T. S. Socio-pedagogical Support for Children with Special Educational Needs at Pre-school Education Institution / T. S. Dorokhova, M. A. Galaguzova, I. V. Volgina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : VII International Conference Early Childhood Care and Education. – 2018. – P. 22-27.
39. Shkolyar, L. V. That 'sound' phenomenon paradigm as musical and educational challenge / L. V. Shkolyar, E. Y. Glazyrina, A. I. Glazyrina, et al. – Text : electronic // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2018. – Vol. XLV. – P. 396-433. – URL: [https://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2018.9.1](https://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2018.9.1).

REFERENCES

1. Alpatskiy, I. I. (2004). *Kul'turookhrannyye tekhnologii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti v sisteme patrioticheskogo vospitaniya molodezhi* [Cultural protection technologies of socio-cultural activities in the system of patriotic education of youth]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tambov. 28 p.
2. Amonashvili, Sh. A. (2010). *Gumannaya pedagogika: aktual'nye voprosy vospitaniya i razvitiya lichnosti* [Humane pedagogy: topical issues of education and personal development]. Moscow, Amirata-Rus'. 285 p.
3. Asmolov, A. G. (2010). Sotsial'nye efekty obrazovatel'noy politiki [Social effects of educational policy]. In *Natsional'nyy psikhologicheskiiy zhurnal*. No. 2 (4), pp. 100-106.
4. Astaf'eva, O. N. (2010). Restrukturizatsiya i demarkatsiya kollektivnykh identichnostey v usloviyakh globalizatsii: budushchee natsional'no-kul'turnoy identichnosti [Restructuring and demarcation of collective identities in the context of globalization: the future of national-cultural identity]. In *Voprosy sotsial'noy teorii*. Vol. 4, pp. 255-281.
5. Babanskiy, Yu. K. (1989). *Izbrannyye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow, Pedagogika. 860 p.
6. Berdyayev, N. A. (1990). Russkaya ideya [Russian idea]. In *O Rossii i russkoy filosofskoy kul'ture*. Moscow, Nauka, pp. 134-142.

7. Bondarevskaya, E. V. (1991). *Vospitanie kak vrozhdenie grazhdanina, cheloveka kul'tury i nraustvennosti (iskhodnye posylki poiska podkhoda k vospitaniyu)* [Parenting as a revival of a citizen, a person of culture and morality (initial premises of the search for an approach to education)]. Rostov-on-Don. 134 p.
8. Borytko, N. M. (2001). *V prostranstve vospitatel'noy deyatel'nosti* [In the space of educational activities]. Volgograd, Peremena. 181 p.
9. Gazman, O. S. (2009). *Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu tsivilizatsiyu XXI veka* [The pedagogy of freedom: the path to the 21st century humanistic civilization]. In *Klassnyy rukovoditel'*. No. 3, pp. 37-43.
10. Galaktionova, N. A. (2010). *Grazhdanskaya identichnost' kak komponent lichnostnoy identichnosti* [Civic identity as a component of personal identity]. In *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika*. No. 1, pp. 10-12.
11. Gershunskiy, B. S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of education for the 21st century]. Moscow, Sovershenstvo. 608 p.
12. Gladkikh, V. V. (2011). *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi v polikul'turnoy srede vuza: sistemno-deyatelnostnyy podkhod* [Civil-patriotic education of youth in the multicultural environment of the university: a system-activity approach]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tambov. 52 p.
13. Glazyrina, E. Yu. (2014). *Metodologicheskie osnovy primeneniya interaktivnykh tekhnologiy v muzykal'no-khudozhestvennom obrazovanii* [Methodological foundations of the use of interactive technologies in music and art education]. In Gorbunova, I. B. (ed.). *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy KhIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Saint Petersburg, Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, pp. 18-26.
14. Glazyrina, E. Yu., Nezhinskaya, T. A. (2015). *Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v vuze* [Music and computer technology at the university]. Moscow, Institut khudozhestvennogo obrazovaniya i kul'turologi Rossiyskoy akademii obrazovaniya. 302 p.
15. Glazyrina, E. Yu., Nezhinskaya, T. A. (2014). *Funktsii uchebnoy praktiki v formirovani spetsial'nykh professional'nykh kompetentsiy studentov-bakalavrov v oblasti muzykal'no-komp'yuternoy deyatel'nosti* [Functions of educational practice in the formation of special professional competencies of bachelor students in the field of music and computer activities]. In *Pedagogika iskusstva*. No. 2. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine.htm> (mode of access: 02.03.2020).
16. Gofman, A. B. (2010). *V poiskakh utrachennoy identichnosti: traditsii, traditsionalizm i natsional'naya identichnost'* [In search of lost identity: traditions, traditionalism and national identity]. In *Voprosy sotsial'noy teorii*. Vol. 1. No. 4, pp. 241-254.
17. Gumilev, L. N. (1990). *Etnogenez i biosfera zemli* [Ethnogenesis and biosphere of the earth]. Moscow, Prospekt. 96 p.
18. Dzhurinskiy, A. N. (1999). *Razvitie obrazovaniya v sovremennoy mire* [The development of education in the modern world]. Moscow, VLADOS. 337 p.
19. Dorokhova, T. S., Galaguzova, Yu. N., Dongauzer, E. V., et. al. (2018). *Tekhnologiya podgotovki studentov-volonterov k sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti s invalidami* [Technology for preparing student volunteers for social and educational activities with people with disabilities]. In *Evropeyskie trudy sotsial'nykh i povedencheskikh nauk: 4-y Mezhdunarodnyy forum pedagogicheskogo obrazovaniya*. IFTE, pp. 967-976.
20. Zapesotskiy, A. S. (2006). *Gumanitarnoe obrazovanie i problemy dukhovnoy bezopasnosti* [Humanitarian education and spiritual security issues]. In *Pedagogika*. No. 2, pp. 13-19.
21. *Izmeneniya, kotorye vnoshatsya v Strategiyu gosudarstvennoy kul'turnoy politiki na period do 2030 goda (utverzhdeny rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 30.03.2018 g. № 551-r)* [Changes that are made to the Strategy of the State Cultural Policy for the period until 2030 (approved by order of the Government of the Russian Federation of March 30, 2018 No. 551-r)]. URL: <http://government.ru/docs/31923/> (mode of access: 02.03.2020).
22. Il'in, I. A. (1994). *Instinkt dukhovnosti: sobranie sochineniy v 10 t.* [The instinct of spirituality: collected works in 10 vols.]. Moscow, Russkaya kniga. Vol. 3. 105 p.
23. Kapterev, P. F. (1994). *Istoriya russkoy pedagogiki* [History of Russian pedagogy]. In *Pedagogika*. No. 6, pp. 27-39.
24. Leont'ev, D. A. (2009). *Labirint identichnostey: ne chelovek dlya identichnosti, a identichnost' dlya cheloveka* [Labyrinth of identities: not a person for identity, but identity for a person]. In *Filosofskie nauki*. No. 10, pp. 5-10.
25. Makarenko, A. S. (1988). *Vospitanie grazhdanina* [Education of a citizen]. Moscow, Prosveshchenie. 304 p.
26. Mudrik, A. V. (1986). *Sistema formirovaniya grazhdanina sotsialisticheskogo obshchestva kak faktor stanovleniya sotsial'noy aktivnosti budushchego uchitelya* [The system of forming a citizen of a socialist society as a factor in the formation of the social activity of a future teacher]. Moscow, Pedagogika. 104 p.
27. *Natsional'nyy proekt «Kul'tura» i vkhodyashchie v nego federal'nye proekty «Kul'turnaya sreda», «Tvorcheskies lyudi» i «Tsifrovaya kul'tura» (2019–2024 gg.) (Pasport natsional'nogo proekta «Kul'tura» utverzhden prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po strategicheskomu razvitiyu i natsional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 № 16)* [The national project “Culture” and its federal projects “Cultural Environment”, “Creative People” and “Digital Culture” (2019–2024) (the passport of the national project “Culture” was approved by the Presidium of the Strategic Council of the President of the Russian Federation development and national projects, protocol of December 24, 2018 No. 16)]. URL: https://www.mkrf.ru/press/news/natsionalnyy_proekt_kultura_plany_i_napravleniya/ (mode of access: 05.03.2020).
28. *Osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 g., utverzhdeny Rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29.11.2014 g., № 2403-r* [The fundamentals of the state youth policy of the Russian Federation for the period until 2025 are approved by order of the Gov-

ernment of the Russian Federation of November 29, 2014, No. 2403-r]. URL: [hrttp://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf](http://static.government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf) (mode of access: 01.03.2020).

29. Savotina, N. A. (2006). *Grazhdanskoe vospitanie studentcheskoy molodezhi v sovremennom vuze* [Civic education of student youth in a modern university]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 48 p.

30. Semenova, Yu. A. (2012). *Grazhdanskaya identichnost' lichnosti v globaliziruyushchemsya mire: filosofsko-antropologicheskij aspekt* [Civil identity of a person in a globalizing world: philosophical and anthropological aspect]. Avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Chelyabinsk. 22 p.

31. *Strategiya gosudarstvennoy kul'turnoy politiki na period do 2030 goda (utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29.02.2016 № 326-r)* [Strategy of the state cultural policy for the period until 2030 (approved by order of the Government of the Russian Federation of February 29, 2016 No. 326-p)]. URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgHoqEJA9IxP7f2xm.pdf> (mode of access: 25.02.2020).

32. *Strategiya gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda (utverzhdena Prikazom Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 19.12.2012 № 1666 (v redaktsii Ukaza Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 06.12.2018 g. № 703))* [The strategy of the state national policy of the Russian Federation for the period until 2025 (approved by the Order of the President of the Russian Federation of December 19, 2012 No. 1666 (as amended by the Decree of the President of the Russian Federation of December 6, 2018 No. 703))]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949> (mode of access: 26.02.2020).

33. Sukhomlinskiy, V. A. (1989). *Rozhdenie grazhdanina* [Birth of a citizen]. Moscow, Pedagogika. 228 p.

34. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya napravleniya podgotovki 44.03.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie, uroven' bakalavriata (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 04.12.2015 g., № 1426)* [The federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.01 – Pedagogical education, undergraduate level (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 04.12.2015, No. 1426)]. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (mode of access: 24.01.2020).

35. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 22.02.2018 g., № 121)* [The federal state educational standard of higher education – undergraduate in the direction of preparation 44.03.01 – Pedagogical education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 02.22.2018, No. 121)]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (mode of access: 24.01.2020).

36. Filonov, G. N. (2002). Fenomen grazhdanstvennosti v strukture lichnostnogo razvitiya [The phenomenon of citizenship in the structure of personal development]. In *Pedagogika*. No 10, pp. 24-29.

37. *Fond Prezidentskikh grantov* [Presidential Grants Fund]. URL: <https://xn--8oafedbalict6afooklqi5o.xn--p1ai/public/contest/index> (mode of access: 24.01.2020).

38. Dorokhova, T. S., Galaguzova, M. A., Volgina, I. V. (2018). Socio-pedagogical Support for Children with Special Educational Needs at Pre-school Education Institution. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences: VII International Conference Early Childhood Care and Education*, pp. 22-27.

39. Shkolyar, L. V., G. E. Y., Glazyrina, A. I., et. al. (2018). That 'sound' phenomenon paradigm as musical and educational challenge. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* EpSBS. Vol. XLV, pp. 396-433. URL: [https://dx.doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2018.9.1](https://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2018.9.1).

Зеер Эвальд Фридрихович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: kafedrappgr@mail.ru

Ломовцева Наталья Викторовна,

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: 2n.lomovtseva@rsvpu.ru

Третьякова Вера Степановна,

доктор филологических наук, профессор, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: tretiakovai738@gmail.com

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЮ: ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровая трансформация образования; цифровые технологии; цифровая компетентность; онлайн-образование; онлайн-курсы; структурно-функциональная модель подготовки.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен анализ проблемы подготовки научно-педагогических работников к разработке онлайн-курсов в условиях ускоренного изменения социально-профессиональной среды в связи с экспансией цифровых технологий. Внимание авторов сосредоточено на социально-профессиональных процессах, которые стали сегодня определяющими для российского образования и требуют качественных изменений методологии, содержания и технологий профессиональной подготовки педагогов. Проведенное исследование цифровой компетентности научно-педагогических работников вуза позволило определить влияние цифрового образовательного пространства на их профессиональное развитие и выявить уровень их готовности к участию в дидактических коммуникациях с применением цифровых технологий. Авторы видят задачу в исследовании организации и общих подходов к созданию и внедрению системы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс с целью подготовки высококвалифицированных специалистов с навыками самообразования, которые позволят им самостоятельно развивать и совершенствовать свою компетентность и сохранять профессиональную мобильность.

Предложена структурно-функциональная модель подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов, внедрение которой позволило поднять уровень цифровых знаний и навыков субъектов образовательного процесса и тем самым повысить уровень цифровой зрелости образовательной организации вуза. Обоснована психолого-педагогическая целесообразность структуры и содержания модели: целевого, содержательного, деятельностного, результативного и мотивационного компонентов. Подчеркивается особая значимость мотивационного компонента как фактора, запускающего побуждение к деятельности и обеспечивающего сознательное движение к запланированному результату. Реализация предлагаемой модели является частью приоритетной политики университета, где профессиональное становление студента вуза обеспечивается новыми формами взаимодействия преподавателя с обучаемыми, приобретаемыми надпредметными навыками: знание инновационных технологий, понимание методов и процессов, адаптивность и обучаемость, а также собственно цифровыми компетенциями: понимание сути цифровой трансформации образовательного процесса, навык работы с информацией, умение использовать большие данные, навыки программирования и др.

Актуальность исследования состоит в том, что сегодня, в период ускоряющегося процесса развития и внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, создания перспективной образовательной системы, необходимо предвидеть и упредить возникающие весьма противоречивые проблемы. Одной из них является востребованность научно-педагогических работников, владеющих необходимыми умениями для осуществления работы в электронной информационно-образовательной среде вуза, и их недостаточной подготовкой для успешного применения этих технологий в профессиональной деятельности.

Цель. Выявление уровня готовности научно-педагогических работников к использованию в учебном процессе онлайн-курсов и на основе полученных данных разработка структурно-функциональной модели подготовки научно-педагогических работников к использованию данного компонента электронной информационно-образовательной среды вуза.

Методология и методики. Методологической основой исследования стала психологическая концепция субъектно-деятельностного подхода, суть которой заключается в представлении о личности как активном субъекте, самосовершенствующемся, самоактуализирующемся и самоопределяющемся. Идея данного подхода строится на связи познавательных и деятельностных механизмов включенности субъекта во внешнюю среду и предполагает наличие у него устойчивой личностной позиции по собственному преобразованию и развитию.

Не менее важен и второй подход – акмеологический – исследование профессионализма преподавателя как взрослого обучающегося. В этом случае проблема рассматривается в аспекте развития

профессиональных достижений в зрелом возрасте, исследование способности человека накапливать разносторонний опыт и реализовывать его в конкретной деятельности.

Методы анализа: теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме дидактических коммуникаций, внедрения технологий цифровизации в образование; анализ государственных документов Российской Федерации по цифровизации образовательной среды; логико-смысловое и структурно-функциональное моделирование; анкетирование и тестирование.

Результат. В качестве результата выступает спроектированная структурно-функциональная модель подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов, внедрение которой позволило поднять актуальный уровень цифровой грамотности ведущего кадрового состава вуза и тем самым повысить уровень цифровой зрелости образовательной организации вуза. Механизм реализации модели является построение индивидуального образовательного маршрута обучающегося взрослого как целевой ориентации к практическому действию по повышению уровня квалификации, трудоспособности, обогащению профессионально-личностных качеств и поведенческих паттернов.

Научная новизна. Научная новизна заключается в осуществлении подготовки ведущего кадрового состава вуза в соответствии с современными трендами социально-экономического развития России – внедрения цифровой экономики и цифровой трансформации образовательной среды. Разработанная структурно-функциональная модель подготовки научно-педагогических работников позволит обеспечить процесс профессиональной подготовки в соответствии с актуальными образовательными потребностями студенческой молодежи системы высшего образования. Особенностью процесса подготовки является интеграция новых технологий – очных и заочных, дистанционных и интерактивных – и уже сложившихся практик в образовательной системе вуза.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть полезны разработчикам образовательных программ повышения квалификации научно-педагогических работников вузов, среднего профессионального образования, а также дополнительного образования при организации процесса профессиональной подготовки и переподготовки кадров, а также руководителям образовательных организаций, преподавателям.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Зеер, Э. Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26-39. – DOI: 10.26170/ro20-03-03.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-413-660013 р_а «Прогнозирование профессионального будущего студенческой молодежи в цифровую эпоху».

Zeer Eval'd Phridrikhovich,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Lomovtceva Natalia Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Tretyakova Vera Stepanovna,

Doctor of Philology, Professor, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

UNIVERSITY TEACHERS' READINESS FOR ONLINE EDUCATION: DIGITAL COMPETENCE, RESEARCH EXPERIENCE

KEYWORDS: digital transformation of education; digital technologies; digital competence; online education; online courses; structural and functional model of training.

ABSTRACT. The article presents an analysis of the problem of training scientific and pedagogical workers to develop online courses in the conditions of accelerated changes in the social and professional environment due to the expansion of digital technologies. The authors' attention is focused on the socio-professional processes that have become crucial for Russian education today and require qualitative changes in the methodology, content and technologies of professional training of teachers. The study of digital competence of research and teaching staff of the University allowed us to determine the impact of the digital educational space on their professional development and identify the level of their readiness to participate in didactic communications using digital technologies. The authors see the task in the study of the organization and General approaches to the creation and implementation of e-learning and distance learning technologies in the educational process in order to train highly qualified specialists with self-education skills that will allow them to independently develop and improve their competence and maintain professional mobility.

A structural and functional model of their training in the development of online courses is proposed, the introduction of which allowed to raise the level of digital knowledge and skills of subjects of the educational process and thereby increase the level of digital maturity of the educational organization of the University. The psychological and pedagogical expediency of the structure and content of the model: target, content, activity, effective and motivational components is substantiated. The author emphasizes the special significance of the motivational component as a factor that triggers an incentive to activity and provides a conscious movement to the planned result. Implementation of the proposed model is part of a priority policy

of the University, where professional development of a student provided by new forms of interaction of the teacher with the students acquire the interdisciplinary skills: knowledge of innovative technologies, understanding of methods and processes, adaptability and learning ability, as well as the actual digital competences: understanding the essence of digital transformation of the educational process, skills of working with the information, the ability to use big data, programming skills etc.

The relevance of the research is that today, in the period of accelerating development and implementation of e-learning and distance education technologies, creating a promising educational system, it is necessary to anticipate and anticipate the emerging very controversial problems. One of them is the demand for scientific and pedagogical workers who possess the necessary skills to work in the electronic information and educational environment of the University, and their insufficient training for the successful application of these technologies in professional activities.

Aim. Identify the level of readiness of scientific and pedagogical workers to use in the classroom online courses and on the basis of the obtained data to develop a structural-functional model of teaching employees to use this component, electronic information-educational environment of the University.

Methodology and research methods. The methodological basis of the research is the psychological concept of the subject-activity approach, the essence of which is the idea of the individual as an active subject, self-improving, self-actualizing and self-determining. The idea of this approach is based on the connection of cognitive and activity mechanisms of the subject's involvement in the external environment and assumes that he has a stable personal position on his own transformation and development.

No less important is the second approach – acmeological – the study of the teacher's professionalism as an adult student. In this case, the problem is considered in the aspect of the development of professional achievements in adulthood, the study of the ability of a person to accumulate diverse experience and implement it in a specific activity.

Methods of analysis: theoretical and methodological analysis of scientific literature on the problem of didactic communications, implementation of digitalization technologies in education; analysis of state documents of the Russian Federation on digitalization of the educational environment; logical-semantic and structural-functional modeling; questionnaires and testing.

Result. The result is a designed structural and functional model for training research and teaching staff to develop online courses, the implementation of which allowed to raise the current level of digital literacy of the leading personnel of the University and thereby increase the level of digital maturity of the educational organization of the University. The mechanism for implementing the model is the construction of an individual educational route of a trained adult as a target orientation to practical action to improve the level of skills, work capacity, and enrichment of professional and personal qualities and behavioral patterns.

Scientific novelty. The scientific novelty consists in training the leading personnel of the University in accordance with the current trends of socio-economic development of Russia – the introduction of the digital economy and the digital transformation of the educational environment. The developed structural and functional model of training of scientific and pedagogical workers will ensure the process of professional training in accordance with the current educational needs of students in the higher education system. A special feature of the training process is the integration of new technologies – full-time and part-time, distance and interactive-and existing practices in the educational system of the University.

Practical significance. The research materials can be useful for developers of educational programs for advanced training of scientific and pedagogical workers of higher education institutions, secondary vocational education, and additional education in the organization of the process of professional training and re-training of personnel, as well as for heads of educational organizations, teachers.

FOR CITATION: Zeer, E. Ph., Lomovtceva, N. V., Tretyakova, V. S. (2020). University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 26-39. DOI: 10.26170/po20-03-03.

ACKNOWLEDGMENTS: the research was supported by RFFR within project № 20-413-660013 r_a "Forecasting the professional future of students in the digital age".

Введение. В новом тысячелетии бурное развитие высоких технологий привело к коренным переменам, к тому, что «мы неожиданно для себя оказались в совершенно новой эпохе» [7, с. 7], эпохе нового информационного пространства. Информационные технологии уверенно проникают во все сферы нашей жизни и определяют новую ситуацию развития человека, науки, экономики. Происходит кардинальная трансформация и образовательной системы: в учебных целях пользователями Интернета становятся студенты и преподаватели.

Совершенно очевидно, что преподаватель как источник получения знаний сегодня не выдерживает конкуренции с постоянно обновляющейся информационной

средой Интернета. Соответственно, качественная информация станет приобретаться из открытых интернет-источников. А значит там, где компьютер сможет заменить педагога – он заменит. В связи с этим значительно меняется роль преподавателей, которые должны овладевать всеми возможными приемами, методами, средствами электронного обучения, чтобы быть востребованными в информационном образовательном пространстве.

Преподаватели вуза активно включаются в процесс взаимодействия «среда-преподаватель», они вносят разнообразие и интерес в деятельность обучающихся, открывают себя с новых сторон. Однако далеко не все преподаватели проявляют интерес к ис-

пользованию различных компонентов электронной информационно-образовательной среды для организации образовательного процесса. Электронная информационно-образовательная среда вуза будет гармонично существовать, а ее главное предназначение реализовываться лишь в случае активности каждого преподавателя, постоянного его взаимодействия как субъекта образовательной деятельности с другими субъектами внутри данной среды, готовности и способности помогать, направлять и координировать их деятельность. Только при постоянном взаимодействии «среда-преподаватель» можно говорить о реализации ключевых возможностей информационно-образовательной среды вуза для эффективного развития образовательного процесса и познавательного потенциала обучающего и обучающегося.

Осуществление подготовки ведущего кадрового состава вуза в соответствии с современными трендами социально-экономического развития России – внедрения цифровой экономики и цифровой трансформации образовательной среды – станет той основой, на которой процесс профессиональной подготовки будет проходить в соответствии с актуальными образовательными запросами современной молодежи учиться в новой образовательной среде. Поэтому частью приоритетной политики университета является трансформация образовательной среды вуза в соответствии с передовыми технологиями, внедрение новых форм взаимодействия преподавателя с обучаемыми, повышение цифровой компетентности ведущего кадрового состава. Проектирование структурно-функциональной модели подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов, с точки зрения авторов, позволит поднять актуальный уровень цифровой грамотности ведущего кадрового состава вуза, а значит, и повысить уровень цифровой зрелости образовательной организации вуза. Главное достоинство предлагаемой модели в том, что она с практической точки зрения легко реализуема, а с точки зрения научно-теоретической обладает системностью, целостностью и завершенностью для любого уровня подготовки обучающихся взрослых.

Сегодня существенным образом меняется роль и место каждого педагога в системе образования. Новые реалии диктуют новые стратегии развития образования и требуют осмысления перспектив дальнейших этапов достижения максимального уровня профессионального мастерства педагога в его трудовой деятельности, в обретении достойного статуса в социальной среде.

Обзор литературы. В настоящее вре-

мя процессы цифровой трансформации в сфере образования регламентируются двумя стратегическими документами: проектом «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», который был конкретизирован федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» в рамках реализации национального проекта «Образование» [14] и «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [8]. Согласно федеральному проекту «Цифровая образовательная среда», система образования должна подготовить грамотных пользователей цифровых технологий, обладающих необходимыми в XXI веке компетенциями [14]. Его реализация актуализировала проблему подготовки студентов и научно-педагогических работников образовательных организаций, способных свободно владеть цифровыми технологиями и быть успешными в условиях цифровизации социально-профессионального пространства.

Студенческая молодежь – это то поколение, которое выросло в среде развитых информационных технологий, насыщенной цифровыми устройствами – компьютерами, смартфонами, гаджетами и др. Это поколение «Z» – «цифровые аборигены», их важнейшей жизненной координатой становятся информационно-коммуникационные технологии, которые определяют направление и характер, формы и пути развития, виды деятельности и способы поведения, в том числе и в их профессиональном будущем. Глобальная сеть – это среда их повседневной жизни, они готовы работать в режиме многозадачности, у них иной тип мышления – сетевой, который «способствует развитию новейших видов коммуникации, независимости и творческих начал» [4].

Возникает вопрос: а соответствует ли педагог, как главный творец и организатор учебного процесса, уровню обучаемых – их темпо-ритму мышления, их цифровым навыкам, запросам учиться в новой образовательной среде? Это вопрос, ответ на который неоднозначный.

В вузовском образовании педагоги представляют три поколения. Первое поколение – это преподаватели в возрасте от 50 лет и старше, они ровесники технологий, которые предшествовали Интернету. Они составляют более чем треть педагогов вуза (41,8%). Вторая группа – это поколение «X», самая большая часть преподавателей, им сегодня от 35 до 50 лет (50,9,6%). Социологи называют основной характеристикой этого поколения высокий уровень образования и уникальную способность к адаптации. Следующее поколение – «Y», в его число вошли преподаватели от 21 до 35

лет (7,3%). Это молодые специалисты – представители эпохи Интернета [13] (рис. 1). Если проанализировать возрастной состав преподавателей отдельных кафедр, то картина следующая: на одной из кафедр из 17 преподавателей в возрасте от 50 до 80 лет работают – 8 человек (47%), от 30 до 50 лет – 7 человек (41,2%), молодых специалистов в возрасте до 30 лет – 2 человека (11,8%). Примерно такая же картина на большинстве кафедр вуза.

Статистика говорит о том, что не все преподаватели в одинаковой степени готовы активно использовать информационные технологии в своей работе. Очевидно, что преподавателям старшего поколения осваивать новые технологии сложнее, хотя и среди них есть очень активные пользователи Интернета, мобильные и творчески активные, готовые реагировать на изменения времени. Они имеют широкий доступ к разнообразной информации, проходят повышение квалификации по освоению информационных технологий и проектированию дидактического инструментария в цифровых средах. Среди молодых специалистов также есть разные категории преподавателей, и это подтвердило наше исследование: среди сегодняшних выпускников 20% готовы оставить освоение цифровых технологий на время после окончания вуза [6].

Действительно, реалии сегодня таковы: есть преподаватели, которые не знают, как включить компьютер, а значит, не имеют срочного доступа к научной литературе, незамедлительной обратной связи во взаимодействии со студентами и, конечно же, не способны применить электронные образовательные и информационные ресурсы, необходимые для коммуникации в глобальной сети. В этом случае можно говорить об установке, которая, как писал А. Г. Асмолов, служит механизмом защиты, отгораживания от того, что на самом деле происходит в мире, в современном обществе, а «приговаривания» о цифровизации являются не более чем вынужденной риторикой, используемой без какого-либо понимания [1].

Совершенно очевидно, что преподаватель, как источник получения знаний, сегодня не выдерживает конкуренции с постоянно обновляющейся информационной средой Интернета. А значит должна измениться роль преподавателей, они уже не могут быть только транслятором знаний. Необходимо использовать все возможные приемы, методы, средства электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, тогда они будут востребованы в информационном образовательном пространстве.

Один из целевых показателей Феде-

рального проекта «Цифровая образовательная среда» сформулирован следующим образом: «осуществление переподготовки ведущего кадрового состава общеобразовательных организаций по технологиям цифровизации образования» [14], а в качестве цели / результата отмечается обеспечение актуализации знаний, умений и навыков ведущего кадрового состава в части внедрения и использования технологий цифровизации образования. «Отказ от применения цифровых технологий в тех или иных элементах образовательного процесса (применяемых в жизни в аналогичных ситуациях) будет требовать специального анализа и обоснования» [15, с. 2-3], а во всех аттестационных и сертификационных процедурах будут оцениваться компетенции преподавателя, его владение цифровыми технологиями, действующими в информационной образовательной среде, готовность к коммуникациям в глобальной сети.

Цифровые компетенции – это навыки XXI века. Ученые определяют наиболее востребованные компетенции в период перехода к цифровой экономике. Так, группа американских ученых [18] определяет цифровые компетенции и условия, необходимые для последовательного их развития, включая их в трансдисциплинарные лидерские навыки высококвалифицированного студенческого и профессорско-преподавательского состава. Их внимание сосредоточено на трансдисциплинарной образовательной среде процессов обучения в рамках единой образовательной программы [18]. Как отмечают G. Rasko, E. Oborn, M. Barrett [20] и H. Barr, J. Ford, R. Grey, N. Helm и др. [17], с интенсивным развитием информационных технологий расширяется спектр компетенций будущего, среди которых владение цифровыми технологиями позволяет быстро адаптироваться к изменяющимся условиям цифрового мира [20].

Тем не менее в настоящее время ни в научном мире, ни в конкретной области деятельности не существует единого перечня умений и навыков, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета.

Наиболее полно перечень цифровых компетенций представлен в модели S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. Авторы представляют цифровую систему компетенций для граждан с восемью уровнями квалификации и примерами использования [19]. Среди сформулированных ими сугубо технических навыков работы с цифровыми устройствами можно выделить те, которые представляют составную часть педагогической компетентности преподавателей. Так, в первую группу компетенций, необходи-

мым преподавателю для успешного осуществления учебной деятельности, можно включить компетенции, связанные с информационной грамотностью (digital fluency): способность находить, анализировать, интерпретировать и критически оценивать информацию и контент в цифровой среде. Вторая группа включает умения и навыки коммуникации и сотрудничества в цифровой среде – это способность взаимодействовать посредством цифровых технологий, знание правил и норм поведения в процессе их использования и коммуникации в цифровых средах, умение адаптировать коммуникационные стратегии к конкретной аудитории, учитывать культурное и поколенческое разнообразие в цифровой среде. Третья группа компетенций определяется способностью создавать и редактировать цифровой контент в разных форматах, модифицировать и повышать качество информации и контента. В четвертой группе цифровых компетенций можно выделить умения и навыки защиты персональных данных, устройств и цифрового контента, обеспечения безопасности физического и психологического здоровья пользователей. И, наконец, в пятую группу войдут компетенции, связанные со способностью определять технические проблемы, возникающие при работе с цифровыми устройствами, и решать их [19].

В отечественной научной литературе существует ряд исследований, в которых ученые представляют инновационные модели цифровых компетенций [9; 10]. М. В. Полевая в своей модели компетенций специалиста цифровой экономики выделяет три группы навыков: социально-поведенческие, когнитивные и цифровые. К цифровым навыкам профессор относит создание систем (программирование, разработка приложений, проектирование производственных систем) и управление информацией (обработка и анализ данных). В работе представлен обзор зарубежных национальных моделей компетенций. Обратим внимание лишь на формулировки актуальных цифровых компетенций в разных странах: Великобритания / Ирландия – управление информацией; Норвегия – умение использовать цифровые инструменты; Австралия – информационная и компьютерная грамотность; Сингапур – информационные навыки [10].

В целом российская система образования рассматривает задачу по подготовке кадров в образовательной организации как одну из приоритетных. Самонаправленность преподавателя в развитии собственной карьерной стратегии и в связи с этим возрастающая значимость механизмов мо-

тивации и развития персонифицированных качеств педагога [3] – ориентируют научно-педагогическое сообщество на трансформацию профессионально-образовательной подготовки с учетом вызовов цифрового образования.

В зарубежных публикациях, посвященных образованию, зачастую акцент делается на образовательной среде, а цифровые компетенции рассматриваются в группе ключевых межпрофессиональных навыков.

Материалы и методы. Особенностью подходов в исследовании является фокусирование внимания на поиске инновационных решений для новых вызовов, возникающих сегодня перед традиционным образованием, решений, направленных на развитие навыков цифровой грамотности субъектов образования для успеха в новом цифровом мире.

Методологической основой исследования стала психологическая концепция субъектно-деятельностного подхода, суть которой заключается в представлении о личности как активном субъекте, самосовершенствующемся, самоактуализирующемся и самоопределяющемся. Идея данного подхода строится на связи познавательных и деятельностных механизмов включенности субъекта во внешнюю среду [Рубинштейн 2002] и предполагает наличие у него устойчивой личностной позиции по собственному преобразованию и развитию. Активность же субъекта деятельности является его сущностной социально-психологической характеристикой.

Фундаментальным основанием исследования выступает акмеологическая концепция образования, рассматривающая развитие личности – субъекта деятельности – как «постоянное совершенствование, итогом которого является достигнутый личностью результат» [5, с. 214]. При том что акмеология рассматривает совершенствование деятельности на пути достижения человеком вершинного (акме – др.-греч. ἀκμή «высшая точка, вершина») этапа своего индивидуального развития, одно из направлений акмеологического подхода – психологическое – определяет необходимость исследования достижений профессионализма личности, достигшей зрелости в своем развитии. Сегодня к преподавателям, чей возраст, существенный жизненный опыт и знания, воплощенная собственная уникальность, предъявляются новые требования для достижения еще более высоких результатов.

Методы анализа: теоретико-методологический анализ научной литературы по проблеме дидактических коммуникаций, внедрения технологий цифровиза-

ции в образовании; логико-смысловое и структурно-функциональное моделирование; анкетирование и тестирование.

Результаты исследования. Преподаватели сегодня активно включены в процесс взаимодействия «преподаватель-среда-студент», они вносят разнообразие и интерес в деятельность обучающихся, открывают себя с новых сторон. Однако далеко не все преподаватели проявляют интерес к использованию цифровых ресурсов в организации образовательного процесса.

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) в августе 2019 года принята программа цифровой трансформации образовательного процесса, которая определяет организацию и общие подходы к созданию и внедрению онлайн-образования на базе университета [11]. В ходе реализации данной программы было проведено исследование, респондентами которого стали главные субъекты учебной коммуникации – обучающиеся и научно-педагогические работники (НПР). Цель исследования – выявление уровня готовности научно-педагогических работников к использованию в учебном процессе онлайн-курсов.

Онлайн-курсы были разработаны преподавателями РГППУ для реализации модели смешанного обучения (англ. «Blended Learning»). Данная модель используется в качестве дополнения к традиционной модели обучения «лицом к лицу» с дистанционными образовательными технологиями. В РГППУ такая модель поддерживается электронной информационно-образовательной средой (ЭИОС) вуза с ее дискуссионными синхронными и асинхронными чатами, сайтом образовательной организации, электронными библиотечными системами (ЭБС), электронной почтой, а также внутренней системой управления обучением (LMS) Moodle, в которой находятся электронные курсы. Все это изменило образовательное пространство вуза, и преподавателям уже не хватает навыков для успешной работы в электронной информационно-образовательной среде.

Для осуществления качественной под-

готовки научно-педагогических работников к использованию дистанционных образовательных технологий и онлайн-курсов, необходимо проанализировать предшествующие курсы подготовки и, опираясь на приобретенный опыт, спроектировать новую модель подготовки научно-педагогических работников.

Первоначально работа с коллегами проводилась по знакомству с функциональными возможностями системы управления обучением (LMS) Moodle и освоению технологии работы с ее компонентами. Подготовка предусматривала проведение мастер-классов, семинарских занятий в специально оборудованных аудиториях, демонстрацию специалистом пошаговых действий использования отдельных компонентов LMS Moodle с комментариями, выполнение научно-педагогическими работниками идентичных действий. В конце таких занятий преподаватели выполняли практическое задание самостоятельно, при необходимости могли получить консультацию специалиста. Обучение было организовано в группах, ограничено во времени – формат таких занятий подходит не каждому. В большинстве своем преподаватели хотят сами управлять своей профессиональной жизнью, сами планировать ее и сознательно выстраивать свой образовательный маршрут. К тому же у каждого преподавателя свой уровень подготовки, свой когнитивный потенциал, индивидуальные психофизиологические характеристики. Поэтому в дальнейшей своей деятельности каждый преподаватель мог получить индивидуальные консультации в любое время.

Безусловно, проведение таких занятий и индивидуальных консультаций не прошло бесследно. Научно-педагогические работники получили необходимую подготовку для определенного этапа развития ЭИОС вуза.

Учитывая прошлый опыт, все плюсы и минусы прошедшего обучения, была спроектирована структурно-функциональная модель подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов (табл.).

Таблица

Структурно-функциональная модель подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов

Целевой компонент	Цель: подготовка научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов	Организационно-педагогические условия успешного внедрения модели
	Задачи: создание организационно-педагогических условий, способствующих успешной подготовке научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов	
↓		

Содержательный компонент	Программа повышения квалификации «Функционирование электронной информационно-образовательной среды вуза. Модуль: Разработка онлайн-курсов»		
Деятельностный компонент	Формы	Методы	Средства обучения
	<ul style="list-style-type: none"> • теоретические занятия • семинары по проработке сложных вопросов • индивидуальные консультации • самостоятельная работа 	<ul style="list-style-type: none"> • объяснительно-иллюстративные • практические • репродуктивные 	<ul style="list-style-type: none"> • онлайн-курсы в системе дистанционного обучения (учебно-методический материал, тестовые задания, контрольные задания)
Результативный компонент	<p>Показатели результативности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • продукты педагогической деятельности, реализованные в рамках программы повышения квалификации; • использование научно-педагогическими работниками компонентов электронной информационно-образовательной среды на более высоком уровне, в том числе использование продуктов, разработанных в рамках программы повышения квалификации; • увеличение числа научно-педагогических работников, активно использующих компоненты электронной информационно-образовательной среды в своей педагогической деятельности; • увеличение продуктов деятельности в компонентах электронной информационно-образовательной среды; • удовлетворенность научно-педагогических работников результатами обучения (формируется на основе полученных данных в выходном анкетировании научно-педагогических работников). 		

Модель содержит целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты.

Целевой компонент является системообразующим компонентом модели, вокруг него выстраиваются остальные компоненты. Цель достигается посредством решения актуальных задач.

Содержательный компонент включает учебно-методические материалы, на основе которых разрабатываются программы повышения квалификации и их содержимое. Этот компонент может дополняться, конкретизироваться в зависимости от различных условий, как внутренних, так и внешних.

Деятельностный компонент характеризует формы, методы, средства организации и осуществления педагогического взаимодействия, направленного на реализацию целей и задач, освоение содержания педагогического процесса.

Результативный компонент модели отражает конечные ожидаемые результаты.

Не менее важным в структуре модели является и *мотивационный компонент*. Это потребности и познавательные мотивы в приобретении компетентности, необходимой для решения учебных задач. Именно мотивы запускают, включают побуждения к деятельности и обеспечивают активность и

целенаправленность субъекта, энергетически сознательное движение к запланированному результату.

В отличие от своих учеников взрослые обучающиеся имеют особые потребности и мотивы, которые определяются их качествами: они независимы и самоуправляемы, накопили существенный жизненный опыт и знания, поэтому они должны видеть смысл изучения чего-либо.

Мотивирующими факторами для обучающихся взрослых – преподавателей – могут стать следующие:

- соответствовать требованиям и рекомендациям руководства;
- развить возможности участия в жизни педагогического сообщества, соответствовать уровню запросов организации;
- необходимость приспособиться к изменениям на работе;
- добиться повышения на работе или сохранить существующее положение;
- повысить уровень компетентности – приобрести новые навыки и умения;
- познавательный интерес: получить знания ради знаний, удовлетворить пытливый ум;
- получить документ об образовании, ожидаемое (или реальное) продвижение по служебной лестнице, прибавка к зарплате;
- самореализация, уверенность в себе и др.

Для взрослых важна значимость обучения – видеть смысл изучения чего-то. Результаты обучения должны быть использованы в их работе или другой важной для них деятельности.

При реализации модели подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов были созданы организационно-педагогические условия, способствующие успешности подготовки, которые представляют собой комплекс взаимосвязанных организационных действий, направленных на создание благоприятной обстановки для обучения. Педагогам нравятся программы обучения с хорошей организацией и четко выраженными элементами. К таким условиям относятся следующие:

- обеспечение учебно-методическими ресурсами процесса подготовки;
- непрерывность осуществления процесса обучения (через реализацию программ повышения квалификации);
- последующая организация педагогической деятельности с применением компонентов электронной информационно-образовательной среды вуза, организация взаимодействия субъектов учебного процесса;
- организация помощи в использовании компонентов электронной информационно-образовательной среды вуза;
- организация апробации модели и проверки ее в массовом педагогическом опыте.

Основной целью проведения опытно-поисковой работы в нашем исследовании является практическая проверка научной гипотезы и успешности внедрения разрабо-

танной модели подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов.

Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы были использованы методы научно-педагогического исследования: анкетирование и тестирование, которые дали возможность не только определить уровень подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов, но и выявить отношение обучающихся к их использованию в учебном процессе.

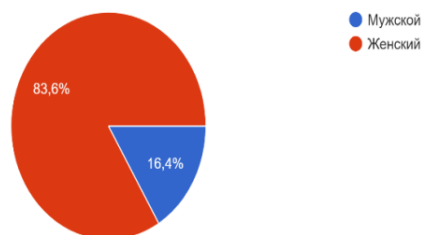
Задачи исследования:

- определить начальный уровень подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов;
- выяснить, в какой степени созданные организационно-педагогические условия способствуют успешной подготовке научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов;
- определить удовлетворенность научно-педагогических работников результатами обучения.

В рамках входных данных нами были опрошены научно-педагогические работники (НПР) по вопросам цифровых компетенций, а также выявления их мнения об онлайн-образовании в целом. В анкетировании приняло участие 155 респондентов, это около 95% от количества слушателей, обучающихся по данной программе повышения квалификации (ППК).

Личные характеристики респондентов представлены на рисунке 1.

Укажите Ваш пол



Укажите Ваш возраст

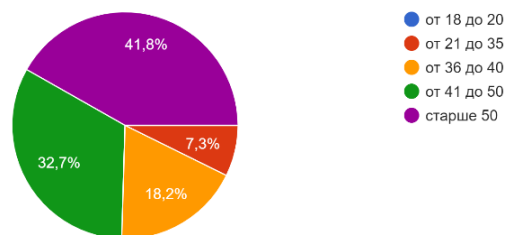


Рис. 1. Личные характеристики респондентов

Первый раздел анкетирования НПР был связан с актуальными вопросами цифровой трансформации. На вопрос: «Знакомо ли Вам понятие „цифровые компетен-

ции преподавателя“?» – 57,1% ответили утвердительно, 28,6% – возможно, 14,3% – нет (рис. 2).

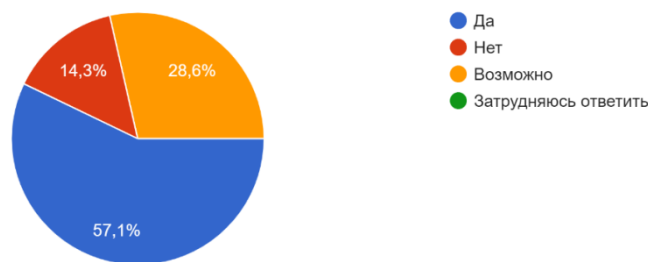


Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос о знании цифровых компетенций

В поиске инновационных решений для новых вызовов, возникающих сегодня перед образовательными организациями, понятие «цифровая компетенция» (digital competency) трактуется учеными и научными коллективами: это «способность решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ): использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, включая поиск и обмен информацией, ответы на вопросы, взаимодействие с другими людьми и компьютерное программирование» [9, с. 10]. Европейская комиссия в своем определении цифровой компетентности (digital competency), подготовленном в рамках действий по развитию цифрового образования (DEAP), подчеркивает важность осознанного и ответственного использования цифровых технологий в обучении, на работе и в общественной жизни [16].

Поэтому следующие наши вопросы касались уточнения перечня компетенций, которыми должен обладать преподаватель: «Какие компетенции преподавателей Вы считаете наиболее важными на сегодняшний день», «Какими цифровыми и информационными компетенциями, по вашему мнению, Вы обладаете» и «Оцените ваш уровень владения цифровыми компетенци-

ями». Ответы респондентов распределились следующим образом: 85,7% считают, что наиболее важными компетенциями преподавателей на сегодняшний день являются гибкость и обучаемость, 71,4% – знание инновационных технологий, 42,9% – аналитические компетенции, 42,9% – понимание методов и процессов и понимание сути цифровой трансформации, 28,6% – умение использовать большие данные. 85,7% респондентов обладают грамотностью в области компьютеров / информационно-коммуникационных технологий, 28,6% умеют использовать программное обеспечение для офисов и цифровую связь и совместную работу по проекту в режиме онлайн, 42,9% обладают такими компетенциями, как просмотр, поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента. Тем не менее, только 14,3% умеют разрабатывать цифровой контент. При этом 57,1% респондентов оценивают свой уровень владения цифровыми компетенциями по 5-ти бальной шкале – на 3 балла, 42,9% – на 2 балла (0 баллов – низкий, а 5 – высокий).

На вопрос: «Какие форматы формирования / совершенствования цифровых компетенций наиболее предпочтительны для Вас» – 57,1% респондентов указали – очное обучение, 14,3% – дистанционное обучение, 28,6% – смешанное обучение (рис. 3).

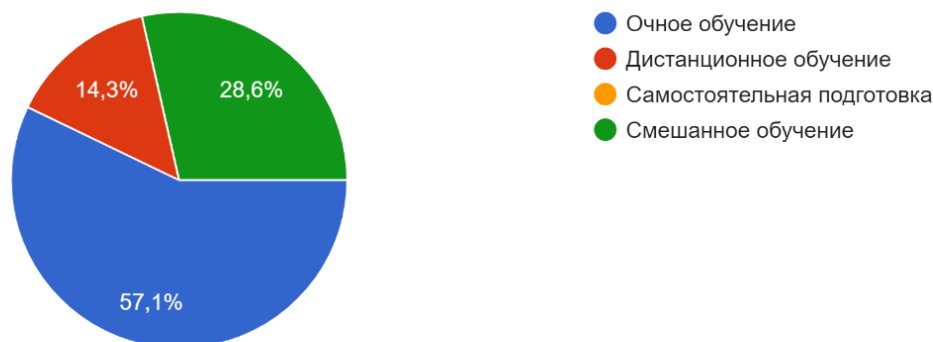


Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос о форматах совершенствования цифровых компетенций

Следующий раздел анкетирования касался онлайн-образования. На вопрос: «Обучались ли Вы на онлайн-курсах ра-

нее» – 57,1% респондентов ответили положительно, 42,9% – отрицательно (рис. 4).

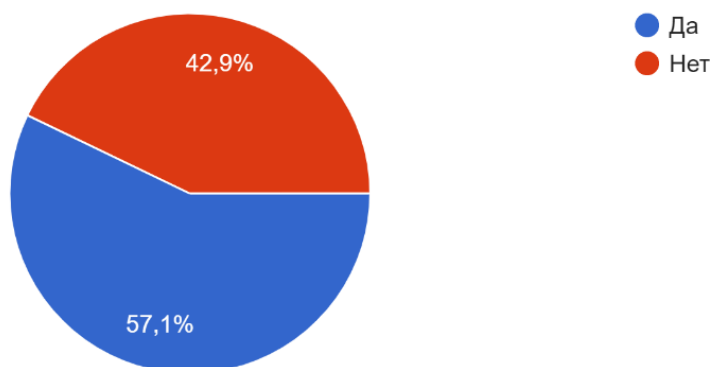


Рис. 4. Ответы респондентов на вопрос об обучении на онлайн-курсах

На вопрос: «Какие цели внедрения дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс, Вы считаете наиболее значимыми?» респонденты ответили следующим образом: 85,7% – создание и использование новых форм обучения при их интеграции с другими формами обучения; 71,4% – развитие новых сегментов образовательных услуг; 57,1% – соответствие образовательной деятельности университета мировым тенденциям и использование возможностей единого открытого образовательного пространства; 28,6% – сохранение и тиражирование педагогического опыта и уникальных методик преподавания; 14,3% – сокращение затрат на обеспечение компонентов учебного процесса. На вопрос: «Какие преимущества наиболее важны при выборе обучения с применением дистанционных образовательных технологий?» ответы распределились следующим образом:

- 57,1% – возможность совмещать работу с учебой;
- 85,7% – технологичность процесса обучения (использование информационных технологий);
- 42,9% – самостоятельное составление учебного плана, графика, расписание изучаемых предметов;
- 42,9% – отсутствие ограничений для студентов в выборе образовательного учреждения;
- 71,4% – возможность учиться в комфортной и привычной обстановке;
- 42,9% – возможность непрерывного образования в течение всей жизни;
- 71,4% – потенциальная возможность охвата большого количества студентов;
- 57,1% – экономия времени и денежных средств на транспортные передвижения;

– 42,9% – равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого;

– 42,9% – легкость обновления содержания и возможности архивации старого материала: любой учебный материал остается у студента фиксированным в виде компьютерных лекций.

На вопрос: «Какие факторы препятствуют использованию дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе» ответы распределились следующим образом:

- 28,6% – недостаточная разработанность нормативно-правовых / научно-методических документов в области онлайн-образования;
- 28,6% – несовершенство системы диагностики качества результатов обучения;
- 42,9% – отсутствие психологической готовности преподавателей и учебно-вспомогательного персонала университета;
- 71,4% – недостаточный уровень владения преподавателями средствами информационных и коммуникационных технологий;
- 28,6% – недостаточное техническое оснащение учебного процесса;
- 42,9% – отсутствие необходимых учебно-методических материалов по созданию и разработке онлайн-курсов;
- 28,6% – возможность нарушения авторских прав образовательного контента;
- 42,9% – отсутствие «живой» коммуникации.

При этом 28,6% преподавателей выразили готовность разрабатывать онлайн-курсы, 42,9% – ответили: «Скорее да, чем нет» (рис. 5).

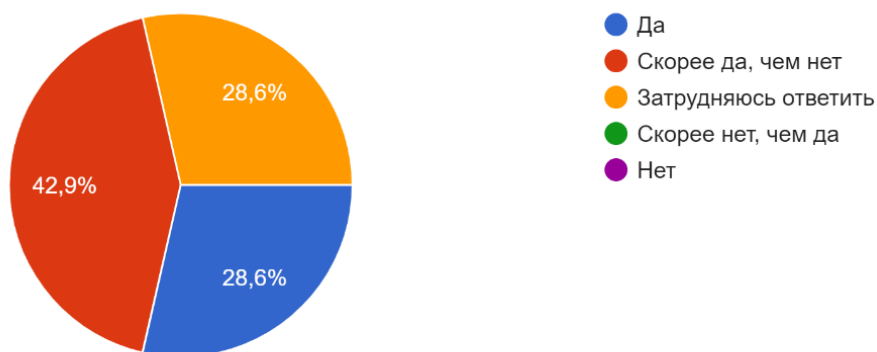


Рис. 5. Ответы респондентов на вопрос о готовности осваивать онлайн-курсы

На вопрос: «В каких случаях, по вашему мнению, применимо использование онлайн-курсов в образовательном процессе вуза?» ответы распределились следующим образом:

- 71,4% – как дополнение к читаемой дисциплине;
- 71,4% – для организации смешанного обучения;
- 85,7% – для самостоятельной работы обучающихся;
- 42,9% – для осуществления дополнительной подготовки / переподготовки;
- 85,7% – для обучения лиц с ОВЗ.

А на предложение указать основную причину, побудившую к обучению на ППК «Функционирование электронной информационно-образовательной среды вуза. Модуль: Разработка онлайн-курсов», преподаватели ответили так: 42,9% – для получения удостоверения о повышении квалификации; 57,1% – желание внедрить в образовательный процесс обучение на онлайн-платформах; 85,7% – желание научиться разрабатывать онлайн-курсы.

После прохождения программы повышения квалификации «Функционирование электронной информационно-образовательной среды вуза. Модуль: Разработка онлайн-курсов» практически все респонденты (94,9%) поставили наивысшую оценку в шкале на вопрос: «Оцените (по пятибалльной шкале), насколько оперативно преподаватель отвечал на ваши сообщения и/или Вы получали консультации по интересующим вопросам».

По результатам данного анкетирования можно говорить о решении следующих задач исследования:

- согласно полученной обратной связи выявлено, что созданные организационно-педагогические условия способствовали успешности подготовки научно-педагогических работников к использованию компонентов электронной информа-

ционно-образовательной среды вуза;

– научно-педагогические работники удовлетворены результатами обучения по ППК, их ожидания оказались оправданными, а объем предложенных материалов был оптимальным.

Обсуждение и заключения. Итак, уже сегодня можно признать, что благодаря цифровизации изменяется картина мира, меняются все сферы жизни человека, появляются новые виды деятельности, новые технологии, которые изменяют роль и инструментальные возможности преподавателя. Эти изменения диктуют требования к нему, с одной стороны, с другой – предоставляют дополнительные возможности для развития, обеспечивая непрерывность образовательного процесса. Они определяют новую парадигму информационного взаимодействия субъектов образовательного процесса, системообразующими направлениями которой стали расширение применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации образовательного процесса; развитие методов и форм обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала, на формирование компетенций самостоятельного приобретения знаний, овладения новыми технологиями.

Ситуации, возникающие в современном мире, их неопределенность требуют от преподавателя быстрого принятия решений, включения в новую область деятельности, управления своими ресурсами в условиях постоянно меняющихся и усложняющихся рабочих задач. Становится очевидным, что в новых условиях электронной культуры для организации образовательного процесса необходимым условием является профессионализм преподавателя, проявляющийся в том числе и в оказании педагогической и информационной поддержки обучающимся.

Сегодня в Российском государственном профессионально-педагогическом универ-

ситете, как и во всей России, из-за сложной эпидемиологической ситуации кардинально изменился учебный процесс – обучение полностью перенесли в электронную информационно-образовательную среду с применением дистанционных образова-

тельных технологий. Такие реалии способствуют совершенствованию приобретенных навыков и быстрому освоению преподавателями новых технологий, расширению своего технологического потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Нельзя превращать стандарт в «корсет» / А. Г. Асмолов. – Текст : электронный // Коммерсант. Наука. – 18.03.2019. – № 33 (597). – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3916011> (дата обращения: 17.10.2019).
2. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: Метаданные электронных образовательных ресурсов. Общие положения. ГОСТ Р 55750–2013. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200107223> (дата обращения: 26.07.2019). – Текст : электронный.
3. Козлов, В. Е. Модель научно-методического обеспечения профессионального роста педагогов по подготовке кадров / В. Е. Козлов, Е. Ю. Левина, С. В. Хусаинова [и др.]. – Текст : электронный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 2 (102). – С. 107–115. – DOI: 10.26293/chgru.2019.102.2.015.
4. Крюкова, О. В. Сетевое мышление – феномен современности / О. В. Крюкова. – Текст : электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 7. – URL: <http://human.snauka.ru/2013/07/3558> (дата обращения: 10.04.2020).
5. Кузьмина, Н. В. Акмеологические подходы к развитию фундаментального образования / Н. В. Кузьмина, В. А. Чупина, Е. Н. Жаринова // Научный диалог. – 2015. – № 11 (47). – С. 212–227.
6. Неупокоева, Е. Е. Деловая игра как ведущий компонент методики обучения дидактическим коммуникациям в области информационных технологий / Е. Е. Неупокоева // Социальная педагогика. – 2019. – № 2. – С. 27–34.
7. Новиков, А. П. Постиндустриальное общество – общество знаний / А. П. Новиков // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. – 2008. – № 6/2. – С. 7–13.
8. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : Указ президента от 09.05.2017 № 203. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/. – Текст : электронный.
9. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики // Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки». – М. : АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 122 с.
10. Полевая, М. В. Модель компетенций специалиста цифровой экономики / М. В. Полевая. – URL: <http://www.fa.ru/org/dpo/fnpprofessional/Documents/news/2019/11/.pdf>. – Текст : электронный.
11. Программа цифровой трансформации образовательного процесса ФГАОУ ВО РГППУ. – 2019. – 42 с.
12. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд. 2-е, 1946 г. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
13. Солдатова, Г. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете : методическое пособие для специалистов основного общего образования / Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева [и др.]. – М. : Google, 2013. – 311 с.
14. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyu-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 18.01.2020). – Текст : электронный.
15. Шмелькова, Л. В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее / Л. В. Шмелькова // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2016. – № 8 (30). – С. 1–4.
16. European Union – “Digital Education Action Plan”. – 2018. – URL: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/educationtechnology_en. – Text : electronic.
17. Barr, H. Interprofessional education Guidelines 2017 / H. Barr, J. Ford, R. Grey, et al. – Text : electronic // Centre for the Fdvancement of interprofessional education (CAIPE). – August 2017. – URL: <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2017> (mode of access: 24.04.2020).
18. Barrett, M. J. Learning for Transdisciplinary Leadership: Why Skilled Scholars Coming Together Is Not Enough / M. J. Barrett, K. B. Alphonsus, M. Harmin, et al. – Text : electronic // BioScience. – 2019. – Vol. 69, № 9. – P. 736–745. – URL: <https://doi.org/10.1093/biosci/biz072>.
19. Carretero, S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. – URL: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_(online).pdf). EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842. – Text : electronic.
20. Racko, G. Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships / G. Racko, E. Oborn, M. Barrett // The International Journal of Human Resource Management. – 2017. – P. 1–22.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2019). Nel'zya prevrashchat' standart v «korset» [You can't turn a standard into a “corset”]. In *Kommersant. Nauka*. No. 33 (597). URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3916011> (mode of access: 17.10.2019).
2. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii: Metadannye elektronnykh obrazovatel'nykh resursov. Obshchie polozheniya. GOST R 55750–2013* [Information and communication technolo-

gies in education: Metadata of electronic educational resources. General Provisions GOST R 55750–2013.]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200107223> (mode of access: 26.07.2019).

3. Kozlov, V. E., Levina, E. Yu., Khusainova, S. V., et al. (2019). Model' nauchno-metodicheskogo obespecheniya professional'nogo rosta pedagogov po podgotovke kadrov [A model of scientific and methodological support for the professional growth of teachers for training]. In *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. No. 2 (102), pp. 107-115. DOI: 10.26293/chgpu.2019.102.2.015.

4. Kryukova, O. V. (2013). Setevoe myshlenie – fenomen sovremennosti [Network thinking is a modern phenomenon]. In *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. No. 7. URL: <http://human.snauka.ru/2013/07/3558> (mode of access: 10.04.2020).

5. Kuz'mina, N. V., Chupina, V. A., Zharinova, E. N. (2015). Akmeologicheskie podkhody k razvitiyu fundamental'nogo obrazovaniya [Acmeological approaches to the development of fundamental education]. In *Nauchnyy dialog*. No. 11 (47), pp. 212-227.

6. Neupokoeva, E. E. (2019). Delovaya igra kak vedushchiy komponent metodiki obucheniya didakticheskimi kommunikatsiyam v oblasti informatsionnykh tekhnologiy [Business game as a leading component of the methodology of teaching didactic communications in the field of information technology]. In *Sotsial'naya pedagogika*. No. 2, pp. 27-34.

7. Novikov, A. P. (2008). Postindustrial'noe obshchestvo – obshchestvo znaniy [Post-industrial society – knowledge society]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo agroinzhener'nogo universiteta im. V.P. Goryachkina*. No. 6/2, pp. 7-13.

8. O strategii razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federatsii na 2017–2030 gody: Ukaz prezidenta ot 09.05.2017 № 203 [About the development strategy of the information society in the Russian Federation for 2017–2030: Decree of the President of 05.09.2017 No. 203]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216363/.

9. Obucheniye tsifrovym navykam: global'nye vyzovy i peredovye praktiki [Digital skills training: global challenges and best practices]. (2018). In *Analiticheskiy otechet k III Mezhdunarodnoy konferentsii «Bol'she chem obucheniye: kak razvivat' tsifrovyye navyki»*. Moscow, ANO DPO «Korporativnyy universitet Sberbanka». 122 p.

10. Polevaya, M. V. Model' kompetentsiy spetsialista tsifrovoy ekonomiki [Digital economy specialist competency model]. URL: <http://www.fa.ru/org/dpo/finprofessional/Documents/news/2019/11/.pdf>.

11. *Programma tsifrovoy transformatsii obrazovatel'nogo protsessa FGAOU VO RGPU* [Program for the digital transformation of the educational process of the Russian State Vocational Pedagogical University]. (2019). 42 p.

12. Rubinshteyn, S. L. (2002). *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology]. Saint Petersburg, Piter. 720 p.

13. Soldatova, G., Zotova, E., Lebesheva, M., et al. (2013). *Tsifrovaya gramotnost' i bezopasnost' v Internete* [Digital literacy and online security]. Moscow, Google. 311 p.

14. *Federal'nyy proekt «Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda»* [Federal project “Digital educational environment”]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (mode of access: 18.01.2020).

15. Shmel'kova, L. V. (2016). Kadry dlya tsifrovoy ekonomiki: vzglyad v budushchee [Personnel for the digital economy: a look into the future]. In *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire*. No. 8 (30), pp. 1-4.

16. European Union – “Digital Education Action Plan” (2018). URL: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/educationtechnology_en.

17. Barr, H., Ford, J., Grey, R., et al. (2017). Interprofessional education Guidelines 2017. In *Centre for the Advancement of interprofessional education (CAIPE)*. URL: <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2017> (mode of access: 24.04.2020).

18. Barrett, M. J. Alphonsus, K. B., Harmin, M., et al. (2019). Learning for Transdisciplinary Leadership: Why Skilled Scholars Coming Together Is Not Enough. In *BioScience*. Vol. 69. No. 9, pp. 736-745. URL: <https://doi.org/10.1093/biosci/biz072>.

19. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. URL: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf). EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.

20. Racko, G., Oborn, E., Barrett, M. (2017). Developing collaborative professionalism: an investigation of status differentiation in academic organizations in knowledge transfer partnerships. In *The International Journal of Human Resource Management*, pp. 1-22.

Семенова Ирина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, e-mail: semenova_i_n@mail.ru

Слепухин Александр Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, e-mail: ikto2016@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
МЕТОДОВ УЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методы обучения; методы учения; дистанционное образование; информационная образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; конвенционально-ролевая рефлексия.

АННОТАЦИЯ. Перестройка содержательного и деятельностного компонентов образовательного процесса в современных социальных условиях требует дополнительного осмысления деятельностного и компетентностного подходов, в первую очередь – для проецирования сквозь призму дистанционного взаимодействия участников образовательного процесса их сущности. В контексте сказанного проблема представленного исследования связана с разработкой методики проектирования методов учения и обучения студентов педагогических специальностей (педагогического вуза) в условиях дистанционного образования.

Цель описываемого исследования: разработать вариант наполнения содержательно-деятельностных компонентов методики проектирования методов учения и обучения студентов педагогических специальностей в условиях дистанционного образования и выделить ее особенности.

На основе анализа и сопоставления литературных источников, нормативных документов, экспертных материалов, обобщения результатов исследований, а также структурного моделирования предложен вариант наполнения содержательно-деятельностных компонентов методики проектирования методов учения и обучения студентов педагогических специальностей в условиях дистанционного образования. Теоретическая значимость результатов заключается в выделении методологии проектирования методов, а практическая значимость – в разработке ориентировочной базы для построения методики проектирования методов учения и обучения студентов педагогических специальностей в условиях дистанционного образования.

В качестве заключения указаны составляющие, влияющие на вариативность компонентов методики проектирования методов учения и обучения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Семенова, И. Н. Особенности методики проектирования методов учения и обучения в условиях дистанционного образования / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 40-48. – DOI: 10.26170/ro20-03-04.

Semenova Irina Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Slepukhin Alexander Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**FEATURES OF THE DESIGN METHOD OF TEACHING AND TRAINING
METHODS UNDER CONDITIONS OF REMOTE EDUCATION**

KEYWORDS: teaching methods; teaching methods; distance education; information educational environment; information and communication technologies; conventional role reflection.

ABSTRACT. The restructuring of the content and activity component of the educational process in modern social conditions requires additional understanding of the essence of the activity, competency-based approaches and projecting them into the conditions of remote interaction of participants in the educational process. In the context of the foregoing, the problem of the presented study is associated with the development of a methodology for designing teaching and learning methods for students of pedagogical specialties (pedagogical university) in the context of distance education.

The purpose of the described research: to develop a variant of filling content-activity components of the methodology for designing teaching methods and teaching students of pedagogical specialties in the conditions of distance education and highlight its features.

Based on the analysis and comparison of literary sources, normative documents, expert materials, generalization of research results, as well as structural modeling, the option of filling the content-activity components of the methodology of designing teaching methods and teaching students of pedagogical specialties in distance education is proposed.

The theoretical significance of the results lies in highlighting the methodology of designing methods, and the practical significance is in developing an indicative base for constructing a methodology for designing teaching methods and teaching students of pedagogical specialties in the context of distance education. As a conclusion, the components are indicated that affect the variability of the components of the methodology for designing teaching and learning methods.

FOR CITATION: Semenova, I. N., Slepukhin, A. V. (2020). Features of the Design Method of Teaching and Training Methods under Conditions of Remote Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 40-48. DOI: 10.26170/pe20-03-04.

Постановка проблемы и цель исследования. В условиях переосмысления системы современного образования на дистанционный формат возрастает необходимость переосмысления педагогической методологии проектирования методов обучения студентов, а также значимость формирования профессионального умения студентов (в особенности студентов педагогических специальностей) самостоятельно выбирать и конструировать методы учения и обучения, в том числе, самообучения. Необходимость совершенствования указанного умения актуализируется в условиях расширяющегося спектра методов обучения при постоянном развитии средств информатизации и коммуникации. Однако в современной ситуации перехода на дистанционный формат обучения при стремлении к повышению его результативности наблюдается лишь ажиотажный запрос на технологические решения организации дистанционного образования, заслоняющий содержательно-деятельностные аспекты дистанционного обучения. К таким аспектам, гарантирующим высокое качество дистанционного обучения, отнесем, в частности, определение критериев выбора оптимальных педагогических технологий, обоснование выбора методов дистанционного обучения, наполнение технологий видами и способами деятельности, направленными на формирование не только предметных задач, но и компетенций и компетентностей обучающихся.

Сказанное обуславливает важность разработки вопросов, посвященных обновлению методической системы профессионального педагогического образования дистанционного формата. Рассматривая этот формат как частную парадигму «Современной» образовательной парадигмы (термин раскрыт, например, в [14]), укажем, что, ориентируясь на обеспечение качества учебно-воспитательного процесса, формат предполагает выделение дисциплинарной решетки (в терм. Т. Куна [4]) и выполнение определенных правил, среди которых укажем:

- реализацию требований к информационно-образовательной среде вуза (многокомпонентность, интегральность (при учете профиля подготовки), распределенность, адаптивность [6]);
- формулировку принципов подготов-

ки и создания материалов, используемых в дистанционном обучении (результаты для отдельных форматов материалов представлены, например, в [1]);

- выбор оптимальных (с позиции [14]) для конкретных психолого-педагогических условий методов обучения, соответствующих не только предметным, но и метапредметным задачам, проектируемым в условия дистанционного взаимодействия;

- разработку механизмов для смещения акцентов на формирование умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности как совокупности действий (с точки зрения [11]) в условиях использования возможностей виртуальных сред – не только информационной образовательной среды учебного заведения, но и персональной среды обучения преподавателя, личной среды обучения студента.

При этом отметим, что анализ изменений в документах локального уровня (например, [7]), регламентирующих организационные и технологические решения дистанционного обучения, а также других материалов (в частности, рабочих программ дисциплин «Методика обучения и воспитания», «Информационно-коммуникационные технологии», «Дистанционные технологии в образовании», «Информационная образовательная среда учителя») позволяет констатировать:

- отсутствие единого понимания сущности и особенностей построения методологии проектирования методов обучения и учения в виртуальной образовательной среде;

- недопонимание необходимости обучения студентов педагогических специальностей самостоятельному составлению методов учения (обучения) для конкретной педагогической ситуации.

Выделенная ситуация определяет проблему, связанную с осмыслением разнонаправленных подходов к построению методологии проектирования методов обучения при их сопоставлении, интеграции и обобщении. Результат осмысления может быть реализован при проектировании структурных компонентов методологии в условия дистанционного обучения с учетом возможностей информационных сред, выделении особенностей учебного взаимодействия участников образовательного процесса, обосновании выбора субъектами образовательного процесса оп-

тимальных видов учебной и познавательной деятельности и соответствующих им методов обучения (учения).

В рамках решения сформулированной проблемы определим цель исследования, представленного в материалах статьи: разработать вариант наполнения содержательно-деятельностных компонентов методики проектирования методов учения и обучения студентов педагогических специальностей в условиях дистанционного образования и выделить особенности методики.

Раскрывая методологию представляемого исследования при конкретизации предмета – подготовка студентов педагогических специальностей, укажем, что она определяется опорой на дидактические возможности виртуальной образовательной среды (исследования [5; 13; 15] и др.), учетом специализации особенностей для педагогического образования, содержательно-деятельностной конкретизацией соответствующих методов учения и обучения и видов учебной (учебно-познавательной) деятельности.

Материалы и методы. Для раскрытия сущности и особенностей методики проектирования методов учения и обучения при подготовке педагогических кадров в модели дистанционного образования отметим следующие исходные положения.

1. Основными структурными компонентами методики являются целевой, диагностический, технологический, оценочно-рефлексивный блоки.

2. Выбор метода дистанционного обучения (в рамках технологического блока) может быть осуществлен с опорой на новые подходы к классификации современных методов обучения (И. Н. Семенова [14]), а также этапы проектирования (выбора) метода обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий в рамках идеологии компьютерной дидактики (терминология В. П. Беспалько).

3. Выбор метода дистанционного обучения может быть осуществлен с опорой на диагностические показатели по основным компонентам психолого-педагогической характеристики обучающихся (уровень предметной обученности, обучаемости, ментальность, модальность, уровень владения средствами информационно-коммуникационных технологий и др.).

4. Выбор метода обучения зависит от инструментария информационной образовательной среды и средств видеоконференцсвязи для реализации обратной связи и вторичной обратной связи, от возможностей интерактивного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса (связь не только преподаватель – студент(ы), но и преподаватель – сту-

дент(ы) – студент(ы)).

5. В рамках современных подходов к классификации методов дистанционного обучения целесообразна ориентация на информационно-коммуникационные методы обучения, методы средового обучения и методы виртуального обучения, сущность и отличительные особенности которых раскрыты нами в [10; 13]. Среди этих особенностей выделим: 1) организацию принятия обучающимися информации в условиях, задаваемых его психофизиологическими особенностями, 2) управление работы обучающегося с информацией, которое осуществляется на основе целевого мониторинга его активного взаимодействия с различными субъектами и объектами информационной образовательной среды.

6. Перспективными видами учебной и учебно-познавательной деятельности являются (согласно [9; 10]) оценочные (с выделением критериев оценки), регулятивные (выяснение удобства методов работы с группой и с преподавателем) и конструкторские методы (конструирование своих действий в соответствии с предыдущим выяснением) учения и обучения.

7. В конкретных педагогических условиях выбор метода дистанционного обучения и вида учебной деятельности определяется уникальными для каждого конкретного контингента обучающихся ситуациями, количество которых конечно и определяемо, в том числе, на основе учета дидактических возможностей информационной образовательной среды. Поэтому рекомендации по выбору метода могут носить ситуативный характер.

8. Важными для понимания дидактических возможностей информационных образовательных сред при проектировании методики являются следующие особенности (согласно [2]): среда является самонастраивающейся (за счет оперативной корректировки действий участников процесса коммуникации применительно к изменяющейся ситуации) и самосовершенствующейся (за счет установления эффективной взаимосвязи и ее совершенствования) коммуникативной системой, обеспечивающей дистанцированную и гибкую связь между участниками учебного процесса, реализацию собственных образовательных маршрутов обучения, реализацию новых функций преподавателя, реализацию «моно- и полисубъектной деятельности» (терминология согласно [12]).

9. Дополняя положения, сформулированные в [8; 11], отметим важность дополнения технологического блока методики следующим компонентом: при реализации методики организации самостоятельной

работы студентов с использованием информационных образовательных сред необходимо соблюсти ряд условий: организация самостоятельной деятельности в компетентностной парадигме профессионального образования, реализация дидактических принципов индивидуализации и корпоративности, технологических принципов системности, доступности, структурной вложенности пооперационного состава действий, составляющих самостоятельную деятельность; созданная облачная информационная образовательная среда должна содержать инструментарий для выполнения всех видов индивидуальных и групповых учебных и познавательных заданий; наполнение содержательного и деятельностного компонентов облачной информационной образовательной среды должно быть основано на информационно-развивающем подходе (сущность которого раскрыта в [3]).

10. При спецификации методики проектирования методов дистанционного учения и обучения студентов педагогических специальностей необходим обязательный учет следующего требования: методы обучения с использованием образовательных сред дополняются методами конвенционально-ролевой рефлексии (в идеологии [9; 14]), позволяющими наделять принципиальным отличием понимание метода обучения не только как цели, но и как предмета учения и, как следствие, предмета изучения (в будущем – дальнейшего обучения учеников).

11. На выбор и конструирование методов обучения в современном информационно-коммуникационном пространстве кроме педагогической и технической составляющих дополнительное влияние оказывают другие сферы человеческой деятельности, доминирующими из которых являются: социальная, духовно-нравственная (религиозная) и экономическая (обсуждается, например, в [9]). Наложение предлагаемой спецификации является дополнительным требованием к раскрытию положения 7, увеличивая размерность вектора, определяющего ситуативный характер.

С учетом приведенных исходных положений укажем вопросы (обогащая набор, разработанный нами в [13]), ответы на которые определяют выбор конкретной группы методов обучения студентов педагогических специальностей в условиях использования информационных образовательных сред:

основана ли учебная деятельность на учете диагностических данных о психолого-педагогических особенностях студентов?;

организовано ли обсуждение со студентами дидактических задач учебного занятия с конкретизацией целевых категорий?;

организовано ли обсуждение со студен-

тами соотношения методов формирования выделенных целевых категорий с индивидуальными особенностями познавательных и психологических процессов?;

предложен ли режим коммуникации (индивидуальная форма выполнения учебных заданий, парное, групповое или коллективное взаимодействие)?;

предложены ли методы решения поставленных учебных и познавательных задач?;

предложены ли средства, решения поставленных учебных задач, в частности, средства информационных образовательных сред?;

позволяют ли средства образовательной среды реализовать запланированные виды учебной и учебно-познавательной деятельности?;

происходит ли взаимодействие персональных сред (преподавателя и студента, студента и студентов)?;

каковы особенности реализации обратной связи?;

организован ли этап рефлексивно-оценочной деятельности решения предметных познавательных задач?

Совокупность ответов на поставленные вопросы позволяет при разработке сценария дистанционного обучения определиться с «входными» данными, определить перспективные виды учебной и учебно-познавательной деятельности и разработать совокупность учебных и учебно-познавательных заданий. Отметим при этом, что ответ на последний вопрос соответствует диагностике умения построения современных методов обучения и обогащения методов обучения методами конвенционально-ролевой рефлексии. Названные методы функционируют в ситуации оценочного анализа не только собственной деятельности студентов в практически реализованных дистанционных занятиях различной формы, но и в процессе рефлексии методов и приемов в следующих ролевых ситуациях: Я-преподаватель – Мы-обучаемые, Я-преподаватель – Я-студент, Я-преподаватель – Я-преподаватель, Я-учитель – Я-ученик. Профессиональное «проживание» указанных ситуаций определяет осмысление части метода обучения, состоящей в действиях «по взаимодействию», которые в методиках дистанционного обучения сегодня зачастую носят самый простой характер (обучающий – сформулировал, предъявил, проверил; обучающийся – принял, сформулировал, используя, чаще всего, действие компилирования, предъявил).

Проиллюстрируем идеи проектирования методов учения и дистанционного обучения в рамках изучения учебной дисциплины с ориентацией на использование средств информационных образовательных

сред, выделив в таблице 1 особенности деятельности студентов, а также примеры учебных и учебно-познавательных заданий

при реализации предметной учебной деятельности, направленных на формирование профессиональных умений студентов.

Таблица 1

Иллюстрация проектирования методов учения и дистанционного обучения студентов в условиях использования информационных образовательных сред

Виды деятельности студентов	Примеры учебных и познавательных заданий
Информационно-коммуникационные методы учения и обучения	
<p>Обсуждают структурные компоненты деятельности учения, проводят самодиагностику результатов учебной деятельности и развития компонент компетенций и компетентностей, создают компоненты личной среды обучения, находят примеры инструментария для наполнения компонентов личной среды, настраивают средства учебного взаимодействия (коммуникации), оценивают степень коммуникации (наличие прямой и обратной связи), реализуемой с помощью выбранного инструментария.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Укажите актуальность (необходимость) разработки (использования) информационной (персональной) образовательной среды с разных точек зрения: с точки зрения решения предметных задач, с точки зрения профессионального роста, с позиции Вашего личного развития. 2. Проведите самодиагностику степени готовности к использованию информационно-коммуникационных, дистанционных технологий. 3. Выделите структурные компоненты среды, необходимые для личного обучения (для Вашей деятельности как преподавателя) и обучения Ваших учеников. 4. Приведите примеры средств ИКТ, облачных сервисов, онлайн редакторов для разработки структурных компонентов персональных образовательных сред обучающихся и преподавателя. 5. Выберите из приведенных примеров средств ИКТ, облачных сервисов оптимальные для Вас с точки зрения удобства интерфейса, эффективного (при указании критерия эффективности) решения учебных и профессионально-ориентированных задач и т. д. Объясните причину неудобства других подобных сервисов. 6. Оцените степень коммуникации (уровень обратной связи) в выбранных преподавателем (самостоятельно) средствах дистанционного взаимодействия.
Интерактивные методы обучения	
<p>Обсуждают дидактические задачи, обсуждают подбор дидактического материала, соответствующего выделенным задачам, выбирают определенные типы учебных заданий и методы и средства их выполнения, выбирают режим (форму) учебной коммуникации, наполняют компоненты среды инструментарием для реализации предметной и учебной видов деятельности.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обсудите с преподавателем и одногруппниками особенности предъявляемых учебных и учебно-познавательных заданий с точек зрения: соответствия дидактическим задачам, достаточности предметного материала, выложенного в среде, соответствия особенностям восприятия учебной информации, возможностей совместного выполнения заданий, возможностей построения индивидуальных образовательных маршрутов, наличия (или отсутствия) инструментария для их выполнения. 2. Обсудите с одногруппниками особенности предметного материала, оценивание предметного материала, представленного в различных интернет источниках, критериев оценивания предметного материала с точки зрения соответствия выделенным особенностям. 3. Оцените возможность реализации интерактивных методов обучения в информационной образовательной среде и в конкретном средстве видеоконференцсвязи. 4. Организуйте в группе обсуждение особенностей обратной связи конкретного средства дистанционного взаимодействия. 5. Посоветуйте одногруппникам инструментарий для выполнения разных видов учебной и учебно-познавательной деятельности.
Методы средового обучения	
<p>По заданным или выбранным самостоятельно и обоснованным критериям оценивают роль среды для решения профессиональных задач, выбирают конкретную ролевую ситуацию и оценивают степень удобства работы с конкретной средой по определенным (заданным преподавателем или выделенным самостоятельно) характеристикам, проектируют индивидуальные образовательные маршруты в информационном пространстве сред, организуют взаимодействие сред, экспертируют уровень комфортности деятельности в различных средах (задаваемых преподавателем или</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выделите преимущества и недостатки использования среды Вашего учебного заведения в учебном процессе. 2. Расположите в выбранном Вами (или согласованном в группе) облачном сервисе характеристики образовательных сред в порядке приоритетности в ситуации выбора среды для организации: а) учебного взаимодействия, б) представления учебной информации, в) организации лабораторного практикума, г) организации психолого-педагогической диагностики, д) организации рефлексии результатов учебной деятельности и т. д. При этом список сред задается преподавателем или студенты самостоятельно осуществляют поиск сред (в зависимости от психолого-педагогических характеристик обучающихся). 3. В форуме обсудите возможности (преимущества и недостатки) организации дистанционного обучения в конкретной среде в конкретной ролевой ситуации. 4. Выделите и опишите варианты построения индивидуальных образовательных маршрутов (своего собственного и маршрутов учеников). 5. Предложите этапы (критерии) выбора среды в конкретной психолого-педагогической ситуации. 6. Составьте таблицу для формулировки оценочного суждения для 4–5 сред (заданных преподавателем или выбранных самостоятельно) с позиции комфортности в конкретных ролевых ситуациях (задаваемых преподавателем или

найденных самостоятельно) с точки зрения различных ролевых ситуаций, применяют методы обучения для решения профессиональных задач.	выбираемых самостоятельно). 7. Проанализируйте возможности обучения Вашей предметной области в массовых открытых онлайн курсах, результаты анализа представьте с помощью выбранных средств проектируемой Вами среды обучения. 8. Укажите варианты наполнения среды в случае изменения вида профессиональной деятельности.
--	---

Приведенные в таблице 1 примеры заданий подтверждают утверждение об акцентировании внимания при проектировании методов учения и обучения не столько на предметные виды деятельности (что наблюдается во всех дистанционных занятиях, ускоренно разрабатываемых в реальных социальных условиях), сколько на учебные и соответствующие им учебные и учебно-познавательные задания, направленные на

формирование профессиональных компетенций. Поскольку, согласно приведенным исходным положениям, возникает необходимость учитывать дидактические и технологические возможности образовательной среды, установим соответствие отдельных выделенных видов учебной и учебно-познавательной деятельности и групп средств информационных образовательных сред для их реализации в таблице 2.

Таблица 2

Соответствие видов учебной деятельности и групп средств информационных образовательных сред

Виды учебно-познавательной деятельности	Примеры групп средств для реализации видов деятельности
оценочные (с разным предметом оценивания)	облачные электронные таблицы, средства онлайн опроса (Kahoot, Quizizz, Socrative и др.), соответствующие приложения мобильных устройств, таблицы итоговых результатов облачных сред (Google Classroom)
коммуникативные (учебное взаимодействие)	облачные документы (любого формата), средства видеоконференцсвязи (Google Hangouts, eTutorium, Zoom и др.), соответствующие приложения мобильных устройств, форумы, чаты, блоги (Blogger и др.)
регулятивные	средства коммуникации, информационные ресурсы обзорного характера для выбора инструментария для решения дидактических задач (badanovweb2)
проективные	облачные таблицы, онлайн-сервисы для автоматизации рабочих процессов (Smartsheet и др.)
конструкторские	редакторы для моделирования, проектирования объектов, процессов предметной области, информационные ресурсы для выбора инструментария для решения дидактических задач

Результаты. С учетом выделенных в таблице 1 видов деятельности и установленного соответствия со средствами информационной образовательной среды (табл. 2) представим вариант наполнения

содержательно-деятельностных компонентов методики проектирования методов дистанционного учения и обучения студентов в таблице 3. Уточненные и обогащенные элементы выделим курсивом.

Таблица 3

Компоненты методики проектирования методов дистанционного учения и обучения студентов

Компонент	Содержательно-составляющие компонента	Информационная образовательная среда для дистанционного взаимодействия
Цель	формирование профессиональных компетентностей в условиях использования информационной образовательной среды, <i>в формате дистанционного обучения и самообучения</i>	
Задачи	<i>создание личной среды обучения (учения)</i> , организация процесса учения, формирование индивидуальной траектории обучения, организация управления и взаимодействия, организация педагогической диагностики и <i>самодиагностики личностных результатов учения</i>	
Принципы обучения	<i>самообучение в среде обучения</i> , открытость виртуального образования, учет психолого-педагогической ситуации, <i>учет уровня владения информационно-коммуникационными, дистанционными технологиями</i> , познавательная и учебная активность обучающихся	
Подходы	деятельностный, системный, дифференцированный, компетентностный, <i>процессуальный, ситуативный, конвенционально-рефлексивный</i>	

Основные методы обучения и учения с использованием сред (основание классификации для конструирования методов)	методы электронного обучения: <i>методы средового обучения, методы дистанционного обучения, методы виртуального обучения, методы мобильного обучения</i> (использование средств электронного обучения), <i>активные, интерактивные</i> (характер взаимодействия участников образовательного процесса), <i>информационно-коммуникационные</i> (форма сотрудничества участников образовательного процесса), методы диагностики и самодиагностики (форма и уровень контроля)
Методы использования сред	методы использования среды для управления, для организации взаимодействия, для <i>организации совместной предметной и учебной деятельности</i> , для организации педагогической коммуникации, для психолого-педагогической диагностики и <i>самодиагностики</i>
Методы управления	интерактивные; синхронные (групповые), асинхронные (индивидуальные); <i>дистанционные, мобильные</i>
Методы диагностики и самодиагностики	опросные, анкетирование, тестирование, <i>ролевые методы, экспертное оценивание, пиринговое оценивание, самодиагностика</i>
Формы организации обучения	видеолекции, вебинары, форум-семинары, дистанционное консультирование, взаимодействие в чатах, <i>форумах, блогах, тьюторское сопровождение, наставничество</i>
Виды учебной деятельности	учение, <i>самообучение, взаимообучение, обмен опытом, самооценивание, взаимооценка, экспертное оценивание, пиринговое оценивание, мониторинг, педагогическая диагностика, конвенционально-ролевая рефлексия</i>
Условия эффективности процесса реализации возможностей сред	<i>указанные исходные положения, связанные с выбором методов обучения, ориентация на перспективные виды учебной и учебно-познавательной деятельности, дополнение методов обучения и самообучения методами конвенционально-ролевой рефлексии, учет социальной, духовно-нравственной и экономической ситуации</i>
Результат	<i>способность использования возможностей информационной образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, самообучения, умения разрабатывать и применять современные методы и педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в виртуальной среде, готовность к инновационной деятельности с использованием виртуальной информационной образовательной среды</i>

Дополнительно отметим необходимость введения уровневого подхода к структурированию деятельности самостоятельного учения при построении диагностического заключения (диагностический компонент методики). Выделив в рамках компетентностного подхода покомпонентный состав умения самостоятельного учения, для построения методики целесообразно определить следующие уровни умения: уровень знаний действий; уровень умений выполнять действия; уровень знаний деятельности с действиями, составляющими учение; уровень осуществления деятельности с действиями, составляющими учение (включая конструирование и моделирование системы деятельности). В качестве критерия оценки сформированности или несформированности каждого из выделенных уровней выберем следующее суждение: если все выделенные компоненты (действия / операции), соответствующие уровню, сформированы, значит, обучающийся находится на данном уровне; если хотя бы один из выделенных компонентов (действие / операция), соответствующий уровню, не сформирован, значит обучающийся не владеет конкретным уровнем.

Заключение и выводы. Компоненты

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузов, С. С. Использование подкастов при обучении студентов технического вуза / С. С. Арбузов, К. В. Елифанцев // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 141-147.

методики проектирования методов учения и обучения не являются инвариантным объектом дидактики, а представляют собой (само)настраивающийся механизм взаимосвязанных и взаимообуславливающих элементов.

Вариативность компонентов методики проектирования задают не только педагогическая и техническая составляющие, но и социальная и экономическая ситуация, а также психолого-педагогические условия осуществления дистанционного взаимодействия.

При уточнении компонентов методики проектирования методов учения и обучения в условиях дистанционного образования необходимо:

- учитывать перспективные виды учебной и учебно-познавательной деятельности: оценочные, коммуникативные, регулятивные, проективные, конструкторские;

- дополнять методы обучения и самообучения методами средового, дистанционного, мобильного обучения.

При спецификации методики проектирования методов учения и обучения для студентов педагогических специальностей необходимо наделять совокупность методов свойством конвенционально-ролевой рефлексии.

2. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учебное пособие / М. Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : МГОУ, 2010. – 102 с.
3. Ганеев, Х. Ж. Теоретические основы развивающего обучения / Х. Ж. Ганеев ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. – 160 с.
4. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
5. Лапенко, М. В. Научно-педагогические основания создания и использования электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения (на примере подготовки учителей) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Лапенко М. В. – М., 2014. – 43 с.
6. Миронова, Л. И. Подготовка бакалавров к разработке и использованию информационно-методического обеспечения на базе процессного подхода системы менеджмента качества : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Миронова Л. И. – М., 2018. – 43 с.
7. Применение электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при организации учебного процесса. – URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/91e/91e9d19ec204a7564bd016a2c0bfc86.pdf> (дата обращения: 19.03.2020). – Текст : электронный.
8. Семенова, И. Н. Конвенционально-рефлексивная система экспертирования для формирования у студентов педагогических вузов умений составлять и оценивать методы обучения в современной дидактической среде / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, Е. Н. Эрентраут // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 120-129.
9. Семенова, И. Н. Наполнение матрицы «современной» парадигмы для выделения значимых методов обучения при подготовке педагогических кадров / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин, Е. Н. Эрентраут // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 122-128.
10. Слепухин, А. В. Проектирование компонентов методики формирования профессиональных умений студентов педагогических вузов в условиях использования виртуальной образовательной среды / А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 82-90.
11. Слепухин, А. В. Дидактические и технологические возможности облачных сервисов при организации самостоятельной работы студентов СПО / А. В. Слепухин, И. А. Щербина // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий : межвузовский сборник научных работ / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – С. 99-105.
12. Шуклин, С. И. Возможности виртуального образования и условия их реализации в профессиональной подготовке будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2010. – 27 с.
13. Antipova, E. P. Design of Teaching Methods Using Virtual Educational Environment / E. P. Antipova, V. E. Starichenko, I. N. Semenova, et al. // The International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (CILDIAH-2018). – 2018. – DOI: 10.1051/shsconf/20185001176.
14. Semenova, I. N. Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm / I. N. Semenova. – Yelm, WA, USA : Science Book Publishing House, 2014. – P. 101-104.
15. Starichenko, V. E. On Interaction of Educational Environments of Different Levels Mediterranean / V. E. Starichenko, L. V. Sardak, A. V. Slepukhin // Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy. – 2015. – Vol. 6, № 5. – P. 486-496.

REFERENCES

1. Arbutov, S. S., Epifantsev, K. V. (2020). Ispol'zovanie podkastov pri obuchenii studentov tekhnicheskogo vuzov [Using Podcasts when teaching students at a technical university]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 141-147.
2. Vayndorf-Sysoeva, M. E. (2010). *Virtual'naya obrazovatel'naya sreda: kategorii, kharakteristiki, skhemy, tablitsy, glossariy* [Virtual educational environment: categories, characteristics, schemes, tables, glossary]. Moscow, MGOU. 102 p.
3. Ganeev, Kh. Zh. (1997). *Teoreticheskie osnovy razvivayushchego obucheniya* [Theoretical foundations of developmental learning]. Ekaterinburg. 160 p.
4. Kun, T. (1977). *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [The structure of scientific revolutions]. Moscow, Progress. 300 p.
5. Lapenok, M. V. (2014). *Nauchno-pedagogicheskie osnovaniya sozdaniya i ispol'zovaniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov informatsionnoy sredy distantsionnogo obucheniya (na primere podgotovki uchiteley)* [Scientific and pedagogical grounds for the creation and use of electronic educational resources of the information environment of distance learning (for example, teacher training)]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Moscow. 43 p.
6. Mironova, L. I. (2018). *Podgotovka bakalavrov k razrabotke i ispol'zovaniyu informatsionno-metodicheskogo obespecheniya na baze protsessnogo podkhoda sistemy menedzhmenta kachestva* [Training of bachelors for the development and use of information and methodological support based on the process approach of the quality management system]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 43 p.
7. *Primenenie elektronnoy obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri organizatsii uchebnogo protsessa* [The use of e-learning, distance learning technologies in the organization of the educational process]. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/91e/91e9d19ec204a7564bd016a2c0bfc86.pdf> (mode of access: 19.03.2020).
8. Semenova, I. N., Slepukhin, A. V., Erentraut, E. N. (2017). Konventsiyal'no-refleksivnaya sistema ekspertirovaniya dlya formirovaniya u studentov pedagogicheskikh vuzov umeniy sostavlyat' i otsenivat' metody obucheniya v sovremennoy didakticheskoy srede [Conventional and reflexive expert system for the formation in students of pedagogical universities of the ability to compose and evaluate teaching methods in a modern didactic environment]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 120-129.
9. Semenova, I. N., Slepukhin, A. V., Erentraut, E. N. (2019). Napolnenie matritsy «sovremennoy» paradigmy dlya vydeleniya znachimykh metodov obucheniya pri podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Filling the ma-

trix of the “modern” paradigm to highlight significant teaching methods in the training of teachers]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 9, pp. 122-128.

10. Slepukhin, A. V. (2016). Proektirovanie komponentov metodiki formirovaniya professional'nykh umeniy studentov pedagogicheskikh vuzov v usloviyakh ispol'zovaniya virtual'noy obrazovatel'noy sredy [Designing the components of the methodology for the formation of professional skills of students of pedagogical universities in the conditions of using a virtual educational environment]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 7, pp. 82-90.

11. Slepukhin, A. V., Shcherbina, I. A. (2018). Didakticheskie i tekhnologicheskie vozmozhnosti oblachnykh servisov pri organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov SPO [Didactic and technological capabilities of cloud services in the organization of independent work of students of secondary vocational education]. In *Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informatsionnykh tekhnologiy : mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh rabot*. Ekaterinburg, pp. 99-105.

12. Shuklin, S. I. (2010). *Vozmozhnosti virtual'nogo obrazovaniya i usloviya ikh realizatsii v professional'noy podgotovke budushchikh spetsialistov* [The possibilities of virtual education and the conditions for their implementation in the training of future specialists]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kursk. 27 p.

13. Antipova, E. P., Starichenko, B. E., Semenova, I. N., et al. (2018). Design of Teaching Methods Using Virtual Educational Environment. In *The International Scientific and Practical Conference “Current Issues of Linguistics and Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences” (CILDAH-2018)*. DOI: 10.1051/shsconf/20185001176.

14. Semenova, I. N. (2014). *Methodology of teaching mathematics methods designing in the modern educational paradigm*. Yelm, WA, USA, Science Book Publishing House, pp. 101-104.

15. Starichenko, B. E., Sardak, L. V., Slepukhin, A. V. (2015). On Interaction of Educational Environments of Different Levels Mediterranean. In *Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy*. Vol. 6. No. 5, pp. 486-496.

Стариченко Борис Евгеньевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: b.starichenko@gmail.com

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИЛЛЮЗИИ И ОЖИДАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация образования; цифровая трансформация образования; цифровые технологии в образовании; электронное обучение; информационная образовательная среда; программы цифровизации образования.

АННОТАЦИЯ. Статья является первой из двух публикаций автора, посвященных вопросам и проблемам цифровизации отечественного образования. На основе анализа программных документов делается заключение, что ни один из них не содержит определения понятия «цифровизация образования», не ставит задач ее оперативного осуществления ни в общеобразовательной, ни в высшей школе, не указывает явно методов реализации. По аналогии со структурой понятия «цифровая экономика» строится определение «цифровое образование» как учебная и воспитательная деятельность, основанная на преимущественно цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющая существенно повысить качество образовательного процесса и управление им на всех уровнях. При этом «цифровизация образования» трактуется как переход от традиционного образования к цифровому. Актуальность цифровизации образования именно в настоящее время связывается с потребностями цифровой экономики в кадрах, подготовленных к деятельности в рамках ее идеологии и технологий. Анализируются программные документы, подготовленные специалистами НИУ ВШЭ, в которых обсуждаются задачи цифровой трансформации образования и конкретные шаги по ее достижению. Несмотря на комплексный подход авторов этих документов, убедительную аргументацию и даже финансовые оценки необходимых мер, некоторые их построения вызывают вопросы и возражения: слабая доказательность преимуществ предлагаемых мер с точки зрения учащегося, отсутствие какого-либо научно-педагогического и юридического обоснования предлагаемых действий, отсутствие учета медицинских противопоказаний, а также опыта зарубежных стран. Делается вывод, что цифровизация не должна носить революционного характера и реализовываться с учетом приоритетов значимости отдельных мероприятий и возможности выполнения необходимых для них условий.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49-58. – DOI: 10.26170/po20-03-05.

Starichenko Boris Evgenyevich,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Informational and Communicational Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DIGITALIZATION OF EDUCATION: ILLUSIONS AND EXPECTATIONS

KEYWORDS: digitalization of education; digital transformation of education; digital technologies in education; e-learning; information educational environment; educational digitalization programs.

ABSTRACT. The article is the first of two publications by the author on issues and problems of digitalization of Russian education. Based on the analysis of program documents, it is concluded that none of them contains a definition of the concept of “digitalization of education”, does not set the task of its operational implementation in either general education or higher education, and does not explicitly indicate implementation methods. By analogy with the structure of the concept of “digital economy”, the definition of “digital education” is built as an educational and upbringing activity based on the predominantly digital form of presenting educational and managerial information, as well as relevant technologies for its storage and processing, which can significantly improve the quality of the educational process and management them at all levels. Moreover, the “digitalization of education” is interpreted as a transformation from traditional to digital education. The relevance of the digitalization of education is currently associated with the needs of the digital economy in personnel trained for activities within the framework of its ideology and technologies. The program documents prepared by the specialists of the Higher School of Economics which discuss the tasks of digital transformation of education and specific steps to it achieve are analyzed. Despite the comprehensive approach of the authors of these documents, convincing arguments and even financial assessments of the necessary measures, some of their constructions raise questions and objections: poor evidence of the benefits of the proposed measures from the point of view of the learner, the absence of any scientific, pedagogical and legal justification of the proposed actions, the lack of consideration of medical contraindications, as well as the experience of foreign countries. It is concluded that digitalization should not be revolutionary in nature and be implemented taking into account the priorities of the significance of particular actions and the possibility of fulfilling the conditions necessary for them.

FOR CITATION: Starichenko, B. E. Digitalization of Education: Illusions and Expectations. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 49-58. DOI: 10.26170/po20-03-05.

Постановка проблемы. В настоящее время в средствах массовой информации ведется бурное обсуждение «цифровизации образования»; в основном отзывы носят восторженно-мажорную тональность, что при ближайшем рассмотрении в большей степени отражает ожидания авторов проектов или публикаций, а не реальные достижения практики образования. Недоумение вызывает и сам термин, и его трактовка, и требования определенных действий от преподавателей вузов и школ со стороны администраций различных уровней. Другой аспект проблемы состоит в оценке соответствия технических и технологических оснований для цифровизации и реальной ИТ-инфраструктуры большинства образовательных организаций. Наконец, еще одним аспектом проблемы является готовность преподавателей к применению цифровых технологий в работе с обучаемыми. В настоящее время в научной литературе и средствах массовой информации высказываются достаточно противоречивые мнения о необходимости и направлениях цифровизации образования, что обуславливает **актуальность** обсуждения **проблемы**: как следует трактовать термин «цифровизация образования» и в какой степени она может быть реализована в условиях отечественной общеобразовательной и высшей школы.

Терминологический анализ. По-видимому, тривиальным будет утверждение, что обучение всегда являлось информационным процессом, поскольку оно сопровождается передачей, обработкой, хранением, усвоением и использованием информации. И в этом смысле появление новых учебников, иных учебных материалов и т. н. «технических средств обучения» (кинoproекторов, кодоскопов, видеомагнитофонов и т. п.), повышавших информационную обеспеченность учебного процесса, следовало бы отнести к информатизации образования. Однако термин этот появился лишь в конце XX столетия и оказался связан не столько с новым качеством учебного процесса, сколько с технической стороной создания, хранения и распространения учебных материалов. В педагогических терминологических словарях можно найти следующие определения термина «информатизация образования»:

– (в узком смысле) – это «внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах» [1];

– «комплекс мер по преобразованию

педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий» [4].

Понимание того, что новые технологические средства неизбежно приводят к изменению традиционных («безкомьютерных») методов работы с информацией и методов обучения, потребовало уточнения термина «информатизация образования» и акцентирования внимания на ее дидактических целях: «... – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания» [1]. Неоднозначность в этом определении связана с трактовкой понятия «современных» (современных чему?) – поскольку информационные технологии, в том числе, используемые в образовательных целях, развиваются весьма стремительно, представляется более точной формулировка «... актуальных для данного этапа их [ИКТ] развития...» В таком контексте самостоятельный термин «цифровизация образования», вообще говоря, не требовался бы, поскольку, как будет показано ниже, в нем стремятся отразить влияние тех технологических достижений и тенденций, которые специфичны именно для настоящего времени.

Следует согласиться с И. В. Роберт, что в прямом (узком) понимании термин «цифровизация» в сочетании с термином, обозначающим сферу деятельности (образование, школа, экономика) или науки (дидактика, педагогика), некорректны и даже бессмысленны [17, с. 117]. С точки зрения радиотехники и информатики «цифровизация» (или оцифровка) означает преобразование информации из аналоговой формы представления в дискретную. В свою очередь, дискретную форму всегда можно без потери информации преобразовать к двоичному алфавиту (знаки «0» и «1»), который и используется для представления в компьютере любых данных – текстов, чисел, графики, звука, логических значений. Т. е. «цифровая» – это характеристика информации, но не области ее использования. В связи с этим «цифровизация экономики», «цифровизация образования» или «цифровизация любого вида деятельности» следует понимать как представление и использование в этой деятельности информации в форме, удобной для хранения и обработки с помощью компьютерной техники и пересылки по компьютерным сетям. Однако, если ограничиться только указанными особенностями, содержательно термин «цифровизация» оказывается тождественным «информатизации».

Необходимо отметить, что использование терминов «цифровизация + отрасль (наука, действие)» не представляется достаточно корректным по ряду оснований. Во-первых, с точки зрения известного в методологии науки принципа редукционизма («бритва Оккама») в данном термине нет необходимости, а те определения, которые приводятся в источниках информации, не соответствуют требованиям к построению научных дефиниций. Во-вторых, как обосновывается в работе В. Н. Некрасова, посвященной сопоставлению и анализу правовых аспектов использования терминов «инновация», «информатизация» и «цифровизация», в существующих нормативно-правовых актах термины определены недостаточно четко (и даже противоречиво) и допускают неоднозначность толкования, что требует их уточнения и законодательного закрепления, «...в том числе для обеспечения уголовно-правовой охраны указанных видов деятельности» [7, с. 142]. Другими словами, приходится иметь дело с плохо определенными терминами, которые носят скорее лозунговый характер – они могут использоваться в тех случаях, где не требуется научной или юридической строгости: в средствах массовой информации, публицистике, выступлениях политиков. Однако содержание термина становится значимым и требует определенности в тех случаях, когда речь идет о построении научных концептов или при принятии решений о конкретных действиях (программах), под осуществление которых выделяются финансы.

Поскольку цифровизация образования оказалась в числе модных трендов, появилось множество научных работ, посвященных ей. Однако, как и ранее, когда речь шла об информатизации, научные работы носят в значительной степени умозрительный характер, поскольку, во-первых, в них не дается определения исходному термину (принимается как самоочевидный); во-вторых, в основном они содержат описания представлений автора о том, что цифровизация может дать образованию без отнесения этих представлений к какому-то реальному опыту; в-третьих, не анализируется существование и возможность выполнения условий, которые необходимы для проявления достоинств новаций [2; 5; 8; 19; 22].

Анализ программных документов.

Можно пытаться выявить значение и содержание обсуждаемого термина на основании программных документов, определяющих задачи и тенденции развития современного образования.

В документе «Стратегия развития информационного общества Российской Фе-

дерации на 2017–2030 годы» указывается: «*Настоящая Стратегия определяет цели, задачи и меры по реализации внутренней и внешней политики Российской Федерации в сфере применения информационных и коммуникационных технологий, направленные на развитие информационного общества, формирование национальной цифровой экономики, обеспечение национальных интересов и реализацию стратегических национальных приоритетов*» [12, Раздел 1, ст. 1, с. 1]. Во вводной части документа (Раздел 1, ст. 4) даны определения ряда «цифровых» понятий: интернет вещей, индустриальный интернет, информационное общество, критическая информационная инфраструктура, облачные вычисления, общество знаний, туманные вычисления, цифровая экономика и др. – понятие «цифровизация образования» в их число не входит. Среди перечня национальных интересов, которые устанавливает Стратегия, также не входят позиции, напрямую связанные с образованием. При этом указывается, что: «*Основными принципами настоящей Стратегии являются:*

а) *обеспечение прав граждан на доступ к информации;*

б) *обеспечение свободы выбора средств получения знаний при работе с информацией;*

в) *сохранение традиционных и привычных для граждан (отличных от цифровых) форм получения товаров и услуг;*

...» [там же, Раздел III, ст. 22, с. 8].

Безусловно, обращают на себя внимание позиции (б) и (в), явно указывающие на недопустимость повсеместного и полного перевода всех обучаемых на электронные формы обучения и необходимость предоставления обучаемому выбора формы (традиционная («человеческая») или электронная). Это, в свою очередь, усложняет задачу образовательным организациям – они обязаны полноценно обеспечивать ни одну какую-то форму обучения (традиционную ИЛИ электронную), а обе (традиционную И электронную), и выбирает форму не организация, а обучаемый (или его законные представители). Эта же мысль прослеживается в одной из задач формирования информационного пространства знаний: «... и) *использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, электронное обучение, при реализации образовательных программ;*» [там же, ст. 26, с. 10].

В Указе Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» в разделе 5, посвященном вопросам образования, ста-

вятся задачи:

– «внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс...»;

– создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней»;

– внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций»;

– модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ»;

– формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими» [11, с. 5-6].

Для решения поставленных задач был разработан и в конце 2018 г. утвержден Приоритетный национальный проект «Образование» на период 2019–2024 гг. [6]. Он реализуется в рамках 9 Федеральных проектов, из которых к обсуждаемой теме имеют прямое отношение ФП «Цифровая образовательная среда», в котором ставится цель: «Создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы» [14, с. 2]. Хотя в документе также не используется термин «цифровизация образования», однако, установленные в нем целевые показатели позволяют определить основные направления усилий, получивших в некоторых работах название «цифровая трансформация образования» [3; 15], а также оценить темпы этой трансформации:

1. инфраструктурные показатели:

а. доля образовательных организаций с высокоскоростным доступом в сеть Интернет (рост с 65% в 2019 г. до 100% в 2024 г.);

б. количество субъектов РФ, внедрив-

ших модель цифровой образовательной среды в школах и организациях СПО (рост с 10 до 85);

2. показатели востребованности:

а. доля учащихся общего, дополнительного и среднего профессионального образования, обучающихся по индивидуальным планам обучения с использованием федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды, построенной по целевой модели (рост с 5% до 90%);

б. доля учащихся школ, СПО, ДО, для которых на Едином портале государственных услуг (ЕПГУ) доступен личный кабинет «Образование», обеспечивающий доступ к цифровому образовательному профилю, фиксацию образовательных результатов (рост от 0 до 70%);

с. доля образовательных организаций осуществляющих образовательную деятельность с использованием федеральной информационно-сервисной платформы цифровой образовательной среды (рост от 5% до 95%);

3. доля документов ведомственной и статистической отчетности, формирующаяся на основании однократно введенных первичных данных (рост от 3% до 90%);

4. доля педагогических работников общего образования, прошедших повышение квалификации в цифровой форме (рост от 1% до 50%).

Из анализа документа можно заключить:

1. Не содержит определения базового термина – «цифровая образовательная среда».

2. Не обсуждается (по-видимому, принимается как бесспорная истина) педагогическая целесообразность, возможность и методика реализации «индивидуальных учебных планов», построенных на основе цифровой образовательной среды, а также других аспектов, затрагивающих интересы обучаемых.

3. Ориентирован только на среднее и среднее профессиональное образование, не касается направлений создания цифровой среды для вузов.

Вопросы, относящиеся к высшей школе, затрагиваются в Национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации». В частности, отмечается, что в настоящее время «...численность подготовки кадров и соответствие образовательных программ нуждам цифровой экономики недостаточны. Имеется серьезный дефицит кадров в образовательном процессе всех уровней образования» [9, Раздел II, с. 6]. В качестве основных целей направления, касающегося кадров и образования, выделяются:

- «создание ключевых условий для подготовки кадров цифровой экономики;
- совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами;
- создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России» [там же, Раздел IV, с. 11].

Для достижения обозначенных целей в Национальный проект «Цифровая экономика РФ» включен Федеральный проект «Кадры цифровой экономики», целевыми показателями которой являются только те, что отражают рост числа ИТ-специалистов и повышение уровня владения «цифровыми навыками», необходимыми для цифровой экономики [13]. Другими словами, поставлена конкретная, но достаточно узкая задача, не оказывающая явного влияния на внедрение цифровых технологий в учебный процесс высшей школы, если он не связан с выпуском ИТ-специалистов.

Вместе с тем, если обратиться, например, к Профессиональному стандарту педагога, который в значительной степени определяет требования к компетенциям современного учителя и содержание ФГОС, то в трудовых функциях педагогов всех уровней образования можно увидеть значительное количество трудовых действий, знаний и умений, непосредственно или косвенно связанных с использованием информационных образовательных технологий [10].

Таким образом, из анализа основополагающих нормативных документов можно заключить, что ни один из них, во-первых, не дает определения термина «цифровизация образования» и не применяет его; во-вторых, не ставит задач ее оперативного осуществления; в-третьих, не указывает явно методов реализации. В контексте, в котором его используют СМИ и люди, не связанные с практическим образованием, термин в большей степени отражает модные тренды лозунгового характера, появившиеся в связи с принятием программы «Цифровая экономика».

Однако можно попытаться построить сочетание «цифровое образование», отталкиваясь от термина «цифровая экономика», который был введен американским информатиком Н. Негропonte еще в 1995 г., но в нашей стране стал активно использоваться с 2017 г. после принятия Стратегии развития информационного общества в России на 2017–2030 годы, в которой приводится следующее определение:

«Цифровая экономика – это хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка боль-

ших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг» [12, с. 4].

Это определение объединяет цель деятельности (повышение эффективности производства) и ключевые средства и технологии ее достижения (цифровые данные и способы их обработки).

По аналогии можно сформулировать следующее определение:

цифровое образование – это учебная и воспитательная деятельность, основанная на преимущественно цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющая существенно повысить качество образовательного процесса и управление им на всех уровнях.

К актуальным для данного времени информационным технологиям следует, по-видимому, отнести те, что перечислены в Национальной программе «Цифровая экономика РФ»: «большие данные, нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределенного реестра, квантовые технологии, новые производственные технологии, промышленный интернет, компоненты робототехники и сенсорики, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности» [9, с. 3]. Предусматривается изменение перечня таких технологий по мере появления и развития новых.

К преимуществам представления информации (документов) в цифровых форматах, принципиально изменяющих порядок их создания и использования, следует отнести:

- надежность хранения; отсутствие необходимости в специализированных помещениях для хранения;

- простота и неограниченная возможность тиражирования;

- возможность автоматизированной обработки: формирования баз данных, выработки решений, исследований, проектирования и пр.;

- оперативная пересылка в любую точку (в том числе, с удостоверением подлинности документа);

- простой поиск нужной информации, возможность дистанционного доступа к ней.

Безусловно, все перечисленные преимущества в той или иной степени могут затронуть организацию, содержание и методы образовательного процесса и при правильном их использовании могут обеспе-

чить повышение его качественных показателей. Это же следует отнести к сочетаниям «цифровая эпоха», «цифровые специальности», «цифровая школа».

Если принять приведенное выше определение, то, очевидно, «цифровизация образования» – это переход от традиционного образования к цифровому. При этом по сравнению с информатизацией образования в цифровизации акцент делается на комплексном использовании преимущественно компьютерной формы представления информации во всех аспектах, связанных с организацией и реализацией образовательного процесса, что обуславливает его новое качество и тем самым оправдывает введение нового термина. В дальнейших построениях автор предполагает использовать именно данную трактовку.

Направления цифровизации образования. Понятна причина, обуславливающая актуальность цифровизации образования именно сегодня, – для перехода к цифровой экономики необходимы кадры, подготовленные к деятельности в рамках ее идеологии и технологий. Решить эту задачу требуется на фоне ряда негативных факторов:

- в настоящее время в России доля ИТ-специалистов среди общего числа работающих составляет около 1,5% притом, что в развитых странах она равна 3–5% [21];

- содержание подготовки специалистов в вузах ориентировано на «старую», аналоговую экономику; действующие в высшем (особенно, техническом) образовании ФГОС не готовят выпускников к работе в современных экономических условиях;

- существующим инженерным программным обеспечением, которое заметно увеличивает производительность труда, пользуется всего 1% специалистов, что связано, в том числе, с неумением или нежеланием применять современные приложения;

- недостаточная эффективность системы переподготовки взрослых кадров к овладению компетенциями цифровой экономики;

- отсутствие профориентации школьников на новые «цифровые» специальности и одновременно отсутствие в педагогических вузах целенаправленной подготовки учителей к соответствующей работе с учащимися [20].

В то же время имеются и доступны хорошие технические и технологические предпосылки цифровизации образования:

- надежное хранение любой информации с возможностью оперативного удаленного доступа к ней в любое время и из любого места (облачные и мобильные технологии);

- возможности расширения круга решаемых образовательных задач на основе тех-

нологий искусственного интеллекта, больших объемов данных, виртуализации и др.;

- появление большого числа инструментальных приложений (в том числе, облачных), которые позволяют достаточно легко создавать качественный образовательный контент;

- существование и развитие специализированных web-платформ для размещения образовательного контента, которые позволяют обеспечивать дистанционное управление учебной деятельностью неограниченного количества обучаемых;

- появление удобных коммуникативных сервисов, обеспечивающих оперативную связь субъектов учебного процесса и управление им.

Вполне логично, что для реализации задач Программы «Цифровая экономика РФ» и с учетом перечисленных выше обстоятельств был поставлен вопрос о приведении всех уровней системы образования к требованиям цифровой эпохи – деятельность в этом направлении получила название «цифровая трансформация образования». Авторы доклада «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае» определяют ее суть как *«достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов за счет персонализации образовательного процесса на основе использования растущего потенциала ИТ, включая применение методов искусственного интеллекта, средств виртуальной реальности; развития в учебных заведениях цифровой образовательной среды; обеспечения общедоступного широкополосного доступа к Интернету, работы с большими данными»* [15, с. 36].

В этом и других материалах той же научной группы при НИУ ВШЭ объективно отражаются состояния и проблемы отечественного образования, аргументированно и убедительно доказывается, что единственным выходом из ситуации является скорейшая цифровая трансформация образования, а также обсуждаются задачи, которые должны быть решены для ее достижения [3, Гл. 2.; 15, с. 141-143]. В частности, это:

- развитие инфраструктуры образовательных организаций, включая создание дата-центров, появление новых каналов связи и устройств для использования цифровых учебных материалов;

- создание и применение учебно-методических материалов с использованием технологий машинного обучения, искусственного интеллекта и т. п.;

- постепенный отказ от бумажных носителей информации в обучении и управлении;

- развитие онлайн-обучения, разработ-

ка новых систем управления обучением;

– развитие системы универсальной идентификации учащегося, автоматизированного ведения его портфолио;

– повышение навыков преподавателей в вопросах использования цифровых образовательных технологий.

Авторы демонстрируют комплексный, последовательный и систематический подход к реализации цифровой трансформации образования, однако, некоторые их построения вызывают вопросы, недоумения и даже возражения.

В цели цифровой трансформации указывается «достижение каждым обучаемым необходимых образовательных результатов», но нигде не говорится, о каких результатах речь и что значит «необходимых»? Если речь идет о существующем в настоящее время формальном школьном образовании, то его цель и содержание, как известно, задаются государственными образовательными стандартами, а результат обучения выявляется в ходе итоговой аттестации, проводимой в форме ГИА и ЕГЭ. Данные о результатах последних лет свидетельствуют о плавном, но постоянном росте баллов ЕГЭ, причем, это достигается традиционными методами обучения [16; 18]. Едва ли можно добиться разительного скачка результатов применением электронных средств. Более того, события весны 2020 г. показали неготовность к этому всех составляющих учебного процесса: инфраструктуры, контента, компетенций учителей и умений учащихся. Если подразумеваются результаты, связанные с профориентацией учеников школ, то в предложенных планах нигде не фигурируют, например, факультативные курсы для них; нигде не ставится вопрос об увеличении учебных часов на изучение курса информатики и информационных технологий (со смехотворного 1 часа в неделю). Наконец, если подразумевается формирование навыков работы с современными источниками информации, то, вообще говоря, существующее содержание школьного образования этого не подразумевает, а основным источником информации по-прежнему остается учебник (тиражи которых не сокращаются). Апелляции к искусственному интеллекту, виртуальной реальности, большим данным и т. п. носят явно рекламный характер, поскольку не ясно, зачем? «почем»? и «когда»?

Недоумение вызывает отсутствие Министерства образования и науки, Министерства просвещения, научно-педагогических институтов в числе разработчиков указанных документов. Каким-то образом «владельцем процесса» цифровизации образования (используя термин системы менеджмента каче-

ства) стала Высшая школа экономики, специалисты которой без какого-либо медицинского, психологического, педагогического обоснования формулируют рекомендации для школ и вузов. Следование им, например, в проекте Московская электронная школа дало весьма противоречивые результаты (см. статью «Цифровизация образования: реалии и перспективы» в сл. номере журнала). При этом Министерство образования и науки вообще оказалось исключенным из процесса цифровизации, поскольку проект «Цифровизация образования» адресован только средней школе, а реализация проекта «Кадры цифровой экономики» поручена Министерству экономического развития [13, с. 1]. Удивление вызывает и то, что при этом профильные Министерства пытаются следовать рекомендациям ВШЭ.

В документах отмечается, что «Информационно-технологическая инфраструктура образовательных учреждений (подключение, сетевое оборудование, компьютерные классы, цифровые панели) не готова к требуемым масштабам цифровизации, в том числе недостаточно высокая скорость интернет-соединения» [3, с. 36]. Для решения проблемы предусматривается «подключение школ к интернету со скоростью, позволяющей не менее чем половине школьников одновременно активно использовать современные ресурсы Сети (скорость 100 Мбит/с в 2020 году и 1 Гбит/с в 2023 году); формирование современной цифровой инфраструктуры школ (сетевые ресурсы, компьютерные классы, беспроводной интернет)» [там же, с. 36-37]. При этом закладываются финансовые затраты на одну школу из расчета 10 млн. руб. на оборудование и 300 тыс. руб. на подключение к Интернет. Однако 10 млн. руб. позволяют приобрести единичное число компьютеров, что никак не может обеспечить 50% и 100% доступ учащихся к ресурсам глобальной сети. Необходимость постоянного обращения к ресурсам сети непосредственно на уроках отсутствует, а для доступа даже половины учащихся школы не обладают оборудованием, поэтому снова возникает вопрос относительно целесообразности указанных действий и связанных с ними затрат.

В существующих построениях цели цифровой трансформации образования видятся не в том, чтобы обеспечить интересы образовательных учреждений или цифровой экономики, а в получении коммерческой выгоды структур, связанных с оснащением компьютерной техникой, сетями и программным обеспечением путем создания красивых мифов и лозунгов для неспециалистов, причастных к принятию реше-

ний, в том числе, финансовых. Об этом свидетельствует невыполнение некоторых показателей 2019 г., связанных с цифровизацией (повышение квалификации педагогов, развитие глобальной сети в школах, внедрение программных систем управления образованием на основе современных технологий).

Заключение. Никто не ставит под сомнение необходимость цифровой трансформации образования. Однако для ее реализации требуется вложение значительных финансовых ресурсов в материальную инфраструктуру и переподготовку кадров, а также переосмысление целей и содержания образования всех уровней. При этом известно, что Россия в настоящее время находится в непростой финансовой ситуации. Исследования реальных расходов учебных заведений показывают, что в среднем недофинансирование уже объявленных государственных стандартов и ориентиров составляет 1,5–2% ВВП [3, с. 17]. В этой ситуации следует разграничивать позиции «принципиально возможно» и «необходимо в первую очередь». Следует установить приоритеты решения задач цифровизации с учетом реальности выполнения необходимых для этого условий. И, безусловно, привлечь науку для изучения физиологической, психологической и педагогической обоснованности новых методов организации и ведения учебного процесса. Это позволяет уже в существующих условиях сделать ряд значимых и конкретных шагов в направлении решения задач цифровизации:

– действительное и действенное повышение квалификации педагогов школ и вузов в вопросах применения цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе;

– разработка для учащихся школ профорientационных факультативных и элективных курсов, посвященных применению цифровых технологий в различных сферах деятельности (экономике, медицине, сельском хозяйстве, науке, искусстве и пр.), в том числе, в формате онлайн курсов;

– изучение доступного и, только при необходимости, – разработка в современных инструментальных средах учебного контента; дидактически оправданное включение его в планы изучения дисциплин;

– активное использование мобильных технологий и приложений в работе с учащимися;

– разработка и апробация коллективных и игровых форм учебной работы, в том числе, дистанционной (совместного проектирования, разработки документов, обсуждения, оценивания, web-квестов и т. п.);

– для вузов – разработка внутренней нормативной базы, определяющей условия и возможности использования в учебном процессе онлайн курсов и зачитывания результатов их прохождения студентами дисциплин по выбору, факультативных курсов;

– переориентация вузов в преподавании базовых дисциплин с идеологии массовых открытых онлайн курсов (МООК) на концепцию открытых образовательных курсов (ООР), построенных на основе открытых лицензий.

5. Нам следует освободиться от иллюзий и плена красивых слов, содержащихся в Программах революционной трансформации, и перейти к педагогически оправданной планомерной деятельности в нужном направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад, Б. М. Информатизация образования / Б. М. Бим-Бад. – Текст : электронный // Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 109-110. – URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/Информатизация_образования (дата обращения: 20.04.2020).
2. Гордон, Л. Г. Информационные технологии в образовании для общества знаний: существует ли универсальный ключ? / Л. Г. Гордон. – URL: http://www.ifapcom.ru/files/Monitoring/gordon_IKT-obraz.pdf (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.
3. Двенадцать решений для нового образования. Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2018. – 106 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.
4. Информатизация образования. – Текст : электронный // Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – URL: https://social_pedagogy.academic.ru/236 (дата обращения: 20.04.2020).
5. Мавлютова, Г. А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении / Г. А. Мавлютова. – Текст : электронный // Экономическая безопасность и качество. – 2018. – № 3 (32). – С. 5-7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-sovremennom-vysshem-uchebnom-zavedenii/viewer> (дата обращения: 20.04.2020).
6. Национальный проект «Образование». – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyu-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.
7. Некрасов, В. Н. Инновация, информатизация, цифровизация: соотношение и особенности правовой регламентации / В. Н. Некрасов. – Текст : электронный // Вопросы российского и международного права. – 2018. – Т. 8, № 11А. – С. 137-143. – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-law-2018-11/19-nekrasov.pdf> (дата обращения: 20.04.2020).
8. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-112.

9. Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7Mo.pdf> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва. – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

11. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента РФ от 07 мая 2018 г. № 204. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

12. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : Указ Президента РФ от 09 мая 2017 г. № 203. – URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

13. Паспорт федерального проекта «Кадры цифровой экономики» (утв. президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, протокол от 28.05.2019 № 9). – URL: https://economy.gov.ru/material/file/5ea111d5f4fc9282f78e862c5cd297/Pass_EduHR.pdf (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

14. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» : Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. – URL: <https://edufn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeUzrVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

15. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае : II Российско-китайская конф. исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.] ; отв. ред. И. В. Дворецкая. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с. – URL: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

16. Результаты ЕГЭ за 2010–2019 годы. Средние баллы ЕГЭ по всем предметам. – URL: <https://materinstvo.ru/art/rezultaty-ege> Materinstvo.ru (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

17. Роберт, И. В. Развитие понятийного аппарата педагогики: цифровые информационные технологии образования / И. В. Роберт // Педагогическая информатика. – 2019. – № 1. – С. 108–121.

18. Рособrnadzor провел сравнение результатов ЕГЭ за последние годы. – URL: <https://activityedu.ru/News/rosobrnadzor-provel-sravnienie-rezultatov-ege-za-poslednie-gody/> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

19. Сафуанов, Р. М. Цифровизация системы образования / Р. М. Сафуанов, М. Ю. Лехмус, Е. А. Колганов // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. – 2019. – № 2 (28). – С. 116–121. – DOI: 10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113.

20. Стариченко, Б. Е. Обеспечение готовности учителей к формированию в школе будущих кадров цифровой экономики на основе концепции открытых образовательных ресурсов / Б. Е. Стариченко // Информатика и образование. – 2019. – № 10. – С. 55–61. – DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-10-55-61.

21. Цифровизация образования в России и мире. – URL: https://akvobr.ru/cifrovizaciya_obrazovaniya_v_rossii_i_mire.html (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

22. Цифровизация позволит университетам расширить свои границы и повысить качество образования. – URL: <https://academia.interfax.ru/ru/events/articles/2146/> (дата обращения: 20.04.2020). – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Bim-Bad, B. M. (2002). Informatizatsiya obrazovaniya [Education Informatization]. In *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moscow, pp. 109–110. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1312/Informatizatsiya_obrazovaniya (mode of access: 20.04.2020).

2. Gordon, L. G. *Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii dlya obshchestva znaniy: sushchestvuet li universal'nyy klyuch?* [Information technology in education for the knowledge society: is there a universal key?]. URL: http://www.ifapcom.ru/files/Monitoring/gordon_IKT-obraz.pdf (mode of access: 20.04.2020).

3. *Dvenadtsat' resheniy dlya novogo obrazovaniya. Doklad tsentra strategicheskikh razrabotok i vysshey shkoly ekonomiki* [Twelve solutions for a new education. Report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. (2018). Moscow, NIU «Vysshaya shkola ekonomiki». 106 p. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (mode of access: 20.04.2020).

4. Informatizatsiya obrazovaniya [Education Informatization]. In *Slovar' terminov po obshchey i sotsial'noy pedagogike*. URL: https://social_pedagogy.academic.ru/236 (mode of access: 20.04.2020).

5. Mavlyutova, G. A. (2018). Tsifrovizatsiya v sovremennom vysshem uchebnom zavedenii [Digitalization in a modern higher education institution]. In *Ekonomicheskaya bezopasnost' i kachestvo*. No. 3 (32), pp. 5–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-sovremennom-vysshem-uchebnom-zavedenii/viewer> (mode of access: 20.04.2020).

6. *Natsional'nyy projekt «Obrazovanie»* [National project “Education”]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (mode of access: 20.04.2020).

7. Nekrasov, V. N. (2018). Innovatsiya, informatizatsiya, tsifrovizatsiya: sootnoshenie i osobennosti pravovoy reglamentatsii [Innovation, informatization, digitalization: correlation and features of legal regulation].

In *Voprosy rossiyskogo i mezhdunarodnogo prava*. Vol. 8. No. 11A, pp. 137-143. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-law-2018-11/19-nekrasov.pdf> (mode of access: 20.04.2020).

8. Nikulina, T. V., Starichenko, E. B. (2018). Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie [Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 107-112.

9. *Ob utverzhdenii programmy «Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii»: Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r* [About approval of the program "Digital Economy of the Russian Federation": Order of the Government of the Russian Federation of July 28, 2017 No. 1632-r]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7Mo.pdf> (mode of access: 20.04.2020).

10. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»: Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n g. Moskva* [About approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n Moscow]. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (mode of access: 20.04.2020).

11. *O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 07 maya 2018 g. № 204* [About national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024: Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (mode of access: 20.04.2020).

12. *O strategii razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federatsii na 2017–2030 gody: Ukaz Prezidenta RF ot 09 maya 2017 g. № 203* [About the development strategy of the information society in the Russian Federation for 2017–2030: Decree of the President of the Russian Federation of May 09, 2017 No. 203]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201705100002.pdf> (mode of access: 20.04.2020).

13. *Pasport federal'nogo proekta «Kadry tsifrovoy ekonomiki» (utv. prezidiumom Pravitel'stvennoy komissii po tsifrovomu razvitiyu, protokol ot 28.05.2019 № 9)* [Passport of the federal project "Personnel of the Digital Economy" (approved by the Presidium of the Government Commission on Digital Development, Minutes No. 9 of May 28, 2019)]. URL: https://economy.gov.ru/material/file/5ea111d54fcef9282f78e862c5cd297/Pass_EduHR.pdf (mode of access: 20.04.2020).

14. *Pasport federal'nogo proekta «Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda»: Prilozhenie k protokolu zasedaniya proektnogo komiteta po natsional'nomu projektu «Obrazovanie» ot 07 dekabrya 2018 g. № 3* [Passport of the federal project "Digital educational environment": Appendix to the minutes of the meeting of the project committee for the national project "Education" dated December 7, 2018 No. 3]. URL: <https://edufn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (mode of access: 20.04.2020).

15. Uvarov, A. Yu., Van, S., Kan, Ts., et al. (2019). *Problemy i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitae: II Rossiysko-kitayskaya konf. issledovateley obrazovaniya «Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyy intellekt»*. Moskva, Rossiya, 26–27 sentyabrya 2019 g. [Problems and prospects of the digital transformation of education in Russia and China: II Russian-Chinese Conference educational researchers "Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence". Moscow, Russia, September 26–27, 2019]. Moscow, Izd. dom Vysshey shkoly ekonomiki. 155 p. URL: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (mode of access: 20.04.2020).

16. *Rezultaty EGE za 2010–2019 gody. Srednie bally EGE po usem predmetam* [The results of the exam for 2010–2019. Exams in all subjects]. URL: <https://materinstvo.ru/art/rezultaty-ege> Materinstvo.ru (mode of access: 20.04.2020).

17. Robert, I. V. (2019). Razvitie ponyatiynogo apparata pedagogiki: tsifrovye informatsionnye tekhnologii obrazovaniya [The development of the conceptual apparatus of pedagogy: digital information technologies of education]. In *Pedagogicheskaya informatika*. No. 1, pp. 108-121.

18. *Rosobrnadzor provel sravnenie rezultatov EGE za poslednie gody* [Rosobrnadzor compared the results of the exam in recent years]. URL: <https://activityedu.ru/News/rosobrnadzor-provel-sravnenie-rezultatov-egge-za-poslednie-gody/> (mode of access: 20.04.2020).

19. Safuanov, R. M., Lekhmus, M. Yu., Kolganov, E. A. (2019). Tsifrovizatsiya sistemy obrazovaniya [Digitalization of the education system]. In *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya ekonomika*. No. 2 (28), pp. 116-121. DOI: 10.17122/2541-8904-2019-2-28-108-113.

20. Starichenko, B. E. (2019). Obespechenie gotovnosti uchiteley k formirovaniyu v shkole budushchikh kadrov tsifrovoy ekonomiki na osnove kontseptsii otkrytykh obrazovatel'nykh resursov [Ensuring teacher preparedness for the formation of future digital economy cadres at the school based on the concept of open educational resources]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 10, pp. 55-61. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-10-55-61.

21. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya v Rossii i mire* [Digitalization of education in Russia and the world]. URL: https://akvobr.ru/cifrovizatsiya_obrazovaniya_v_rossii_i_mire.html (mode of access: 20.04.2020).

22. *Tsifrovizatsiya pozvolit universitetam rasshirit' svoi granitsy i povysit' kachestvo obrazovaniya* [Digitalization will allow universities to expand their borders and improve the quality of education]. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/events/articles/2146/> (mode of access: 20.04.2020).

Цяо Ланьцзюй,

старший преподаватель, Харбинский педагогический университет; 150080, Китайская Народная Республика, провинция Хэйлунцзян, г. Харбин, ул. Хэсин, 50; e-mail: qiaolanju@163.com

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
РОССИЙСКИХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровая экономика; трансформация университетов; модернизация образования; информатизация образования; образовательная среда; онлайн-образование; информационные технологии; финансирование; цифровые платформы.

АННОТАЦИЯ. Многие исследователи приходят к выводу, что именно университеты должны стать генераторами знаний. Построение цифровой экономики призвано обеспечить, с одной стороны, более эффективное и менее затратное экономическое функционирование, с другой – кардинальное изменение взаимоотношений общества, государства и бизнеса. Это предполагает организацию подготовки кадров, нацеленную на эффективное использование современных возможностей информационно-коммуникационных технологий, связанных с внедрением искусственного интеллекта и робототехники, на базе формирования нового мышления и стиля работы. При этом серьезной проблемой в реализации инициатив цифровой экономики является подготовка кадров, что в свою очередь определяет роль и значение образования в данном процессе. **Цель статьи** – представить аналитическое обобщение основных направлений цифровой трансформации образовательного процесса в высшей школе, включая формирование интегрированной среды, развитие онлайн-образования, использование отечественных и зарубежных цифровых платформ, инновационных образовательных компонентов, переподготовку и повышение квалификации ППС применительно к цифровым форматам процесса обучения. **Научной новизной** представленной статьи является определение цифровой трансформации образовательного процесса как креативной системы отношений между его участниками и стейкхолдерами, сформированной в результате разработки и внедрения в процесс обучения современных информационных технологий и соответствующих им коммуникационных устройств, конечным результатом использования которых будет являться создание модели «цифрового университета» как совокупности нормативных требований, предъявляемых к цифровой среде вуза. **В результате исследования** проведен анализ основных направлений цифровой трансформации образовательного процесса в высшей школе, включая формирование интегрированной среды, развитие онлайн-образования, использование отечественных и зарубежных цифровых платформ, инновационных образовательных компонентов, переподготовку и повышение квалификации ППС применительно к цифровым форматам процесса обучения.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Цяо, Ланьцзюй. Исследование цифровой трансформации российских региональных вузов в современных условиях / Цяо, Ланьцзюй. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 59-66. – DOI: 10.26170/ro20-03-06.

БЛАГОДАРНОСТИ: публикация подготовлена в рамках поддержанного фондом социально-гуманитарных наук при Министерстве образования КНР научного проекта № 18YJA880082, название проекта «Исследования отраслевых и региональных особенностей трансформации местных вузов на основе процесса принятия решений, основанных на доказательствах».

Qiao Lanju,

Senior Lecturer, Harbin Normal University (HNU), Heilongjiang Province, Harbin, China

**RESEARCH OF DIGITAL TRANSFORMATION
RUSSIAN OF REGIONAL UNIVERSITIES UNDER MODERN CONDITIONS**

KEYWORDS: digital economy; transformation of universities; modernization of education; informatization of education; educational environment; online education; information technologies; financing; digital platforms.

ABSTRACT. Many researchers come to the conclusion that universities should become knowledge generators. Building a digital economy is designed to ensure, on the one hand, more efficient and less costly economic functioning, on the other – a radical change in the relationship between society, the state and business. This involves the organization of training aimed at the effective use of modern information and communication technologies related to the introduction of artificial intelligence and robotics, based on the formation of new thinking and working style. At the same time, a serious problem in the implementation of digital economy initiatives is personnel training, which in turn determines the role and importance of education in this process. The purpose of the article is to identify and study the main factors that affect the process of transformation of Russian regional universities, based on the study of Russian literature. The scientific novelty of the article is the definition of digital transformation of the educational process as a creative system of relations between its participants and stakeholders, formed as a result of the development and implementation of modern information technologies and corresponding communication devices in the learning process, the end result of which will be the creation of a “digital university” as a set of regulatory requirements for the digital environment of the University. As a result, the study analyzes the

main directions of digital transformation of the educational process in higher education, including the formation of an integrated environment, the development of online education, the use of domestic and foreign digital platforms, innovative educational components, retraining and advanced training of teachers in relation to digital formats of the learning process.

FOR CITATION: Qiao, Lanju (2020). Research of Digital Transformation Russian of Regional Universities under Modern Conditions. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 59-66. DOI: 10.26170/po20-03-06.

ACKNOWLEDGMENTS: the article was prepared as part of the scientific project No. 18YJA880082 supported by the Social Sciences and Humanities Foundation at the Ministry of Education of the People's Republic of China, the title of the project is "Studies of industry and regional characteristics of the transformation of local universities based on decision-making based on evidence".

Актуальность исследования.
Программа развития цифровой экономики в России, как выражение приоритетов государственной политики, затрагивает все отрасли и секторы национальной экономики, в том числе и систему образования, на развитие которой в современных условиях оказывает влияние комплекс факторов, основными среди которых являются ускорение процесса информатизации общества и создание инновационной экономики, основанной на знаниях.

Объективная необходимость цифровой трансформации образовательного процесса в высшей школе обусловлена целым рядом обстоятельств. Во-первых, современные студенты имеют большую склонность к применению цифровых технологий, что будет способствовать ускорению процесса цифровизации. Во-вторых, рост конкуренции среди университетов, сохранение каждым из них своего конкурентного преимущества будут зависеть от своевременности внедрения цифровых технологий. В-третьих, необходима цифровизация внутренних процессов университета с целью повышения эффективности взаимодействия его подразделений [19].

Задачи исследования:

1. Представить аналитическое обобщение основных направлений цифровой трансформации образовательного процесса в высшей школе.

2. Изучить основные факторы, влияющие на процесс внедрения информационно-компьютерных технологий в вузе.

3. Проанализировать процесс трансформации высшего образования в РФ в условиях цифровой экономики.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для разработки и совершенствования систем внедрения инноваций в профессиональную деятельность преподавателей, освоения ими новых требований к научно-исследовательской и методической работе, повышение качества российского образования.

Теоретическая база исследования. Одним из главных вопросов, рассматриваемых в различных публикациях в связи с цифровыми аспектами деятельности высшей школы, является цифровая трансфор-

мация образовательного процесса. Анализ различных литературных источников, институциональной составляющей цифровой экономики, локальных документов ряда российских вузов позволяет сделать определенные аналитические обобщения, выявить проблемы и наметить возможные направления дальнейшего стратегического развития образовательного процесса в специфических условиях функционирования высшей школы, обусловленных современными социально-экономическими процессами.

По мнению большинства исследователей, именно «тотальная цифровизация» будет являться главным трендом развития высшей школы в стратегической перспективе до 2035 г. и окажет самое сильное влияние по сравнению с другими факторами на все параметры ее функционирования.

Все исследователи современных проблем высшей школы подчеркивают, что все университеты, вне зависимости от выбранной стратегии, должны пройти цифровую трансформацию, которая состоит не только во внедрении IT-решений, но и в существенных организационных и культурных изменениях в университете.

Характерно, что практически во всех методиках, используемых для оценки эффективности цифровой экономики в стране в целом и основанных на расчете индекса готовности к электронной коммерции, индекса цифровых возможностей, индекса готовности к сетевой экономике, индекса готовности стран к электронному правительству, индекса информатизации общества, в той или иной мере присутствует образовательный компонент [18]. Так, например, при расчете индекса готовности к электронной коммерции используется пять показателей, один из которых показывает качество образования в стране [18].

В различных российских организациях высшего образования разрабатываются и внедряются локальные нормативные акты по электронному обучению:

– Казанский федеральный университет [6];

– Уральский федеральный университет [11];

– Дальневосточный федеральный университет [12].

Прежде всего, следует отметить, что до настоящего времени отсутствует единое понимание цифровой трансформации образовательного процесса, но представляется возможным выделить несколько вариантов его современной трактовки.

Довольно долгое время цифровая трансформация характеризовалась как перевод в цифровой формат или хранение в цифровом формате традиционных форм данных (в настоящее время такая процедура называется оцифровкой). Современные определения рассматриваемой категории существенно отличаются от базового варианта и являются довольно разнообразными по своему сущностному содержанию.

Так, В. Н. Южаков и А. А. Ефремов под цифровой трансформацией образовательного сектора страны понимают качественное изменение самого образовательного процесса, а также образовательной деятельности на основе освоения прорывных информационных технологий [24].

Такие авторы, как А. Прохоров и Л. Коник отождествляют понятие цифровизации и цифровой трансформации [8; 10]. Д. А. Антонова, Е. В. Оспенникова и Е. В. Спиринов характеризуют цифровизацию образования как составляющую общего процесса — цифровой трансформации жизнедеятельности социума [1; 8].

А. Ю. Уваров, И. В. Дворецкая определяют цифровую трансформацию образования как системное обновление совокупности образовательных результатов, организационных форм и методов учебной работы, оценки результатов образования, имеющие своей целью подготовку обучающихся к профессиональной деятельности в цифровой среде и повышение эффективности процесса образования [19].

Следует согласиться с точкой зрения, что ключевым отличием цифровой трансформации в высшем образовании от внешне схожих явлений является то, что, прежде всего, это длительный процесс коренных, качественных преобразований, который предполагает каскадирование инновационных технологий образования во все составляющие образовательной деятельности, с необходимостью влекущий освоение цифровых прорывных технологий всеми участниками образовательного процесса и коренные изменения в технологиях, принципах создания образовательного продукта и оказания образовательных услуг.

В ряде случаев цифровизацию образовательного процесса увязывают с появлением нового вида университетов — цифровых, но при этом подчеркивается их специфическое содержание.

Методы исследования. В статье ис-

пользованы как общенаучные методы исследования (анализ, синтез, систематизация, индукция, дедукция, сравнение), так и методы, применяемые при проведении социологических исследований (анкетный опрос, глубинное интервью, полуструктурированное интервью).

Результаты исследования. Само понятие «цифровой университет» заключается в совокупности нормативных и технологических требований, которые будут предъявляться к организации цифрового пространства вузов. Иными словами, «цифровой университет» — это набор технологических и нормативных требований, которые предъявляются в цифровой среде университета [7].

В отличие от традиционного, «цифровой университет» действует на основе «больших данных», с повсеместной автоматизацией хозяйственно-финансовой и административной деятельности, внедрением электронных сервисов, работающих в режиме одного окна, и цифровых ресурсов, позволяющих совместно вести научные проекты с учеными из других организаций и даже стран.

Сам же образовательный процесс, происходящий с использованием электронных систем, обеспечит не только непосредственную передачу информации, например, в режиме онлайн-лекций, но и контроль уровня ее освоения. Так, например, за счет анализа разных данных от оценок до того, какими предметами студент интересовался, будет формироваться его индивидуальная траектория обучения [23].

Предлагаются различные концептуальные модели «цифрового университета». Согласно одной из них модель цифрового университета состоит из пяти уровней [15].

Первый уровень представлен стейкхолдерами университета, т. е. профессорско-преподавательским составом, обучающимися, отраслевыми и академическими партнерами, выпускниками и абитуриентами.

Второй уровень включает в себя базовые информационные сервисы, основной целью которых является формирование единого информационного пространства для осуществления взаимодействия внутри университета с использованием разнообразных гибких инструментов (видеоэкраны, беспроводная связь, облачные хранилища и т. д.).

Третий уровень — это сервисы, основной целью функционирования которых является оптимизация процесса обучения студентов ППС. Они представлены традиционной и цифровой библиотеками, в которых пользователь может, например, найти нужную книгу в электронном каталоге библиотеки, а получить ее в кампусе.

Четвертый уровень связан с ресурсной составляющей деятельности вузов и включает такие сервисы, как цифровой маркетинг, управление системой закупок, осуществление взаимодействия с абитуриентами и студентами. Особый интерес представляет цифровой маркетинг как относительно новая область деятельности российских вузов, в задачи которого входит: мони-

торинг восприятия бренда университета; проведение различных мероприятий по формированию позитивного имиджа вуза; создание различных маркетинговых материалов для целевых аудиторий.

Пятый уровень состоит из перспективных цифровых технологий, которые по прогнозам получают интенсивное развитие в университетской среде.

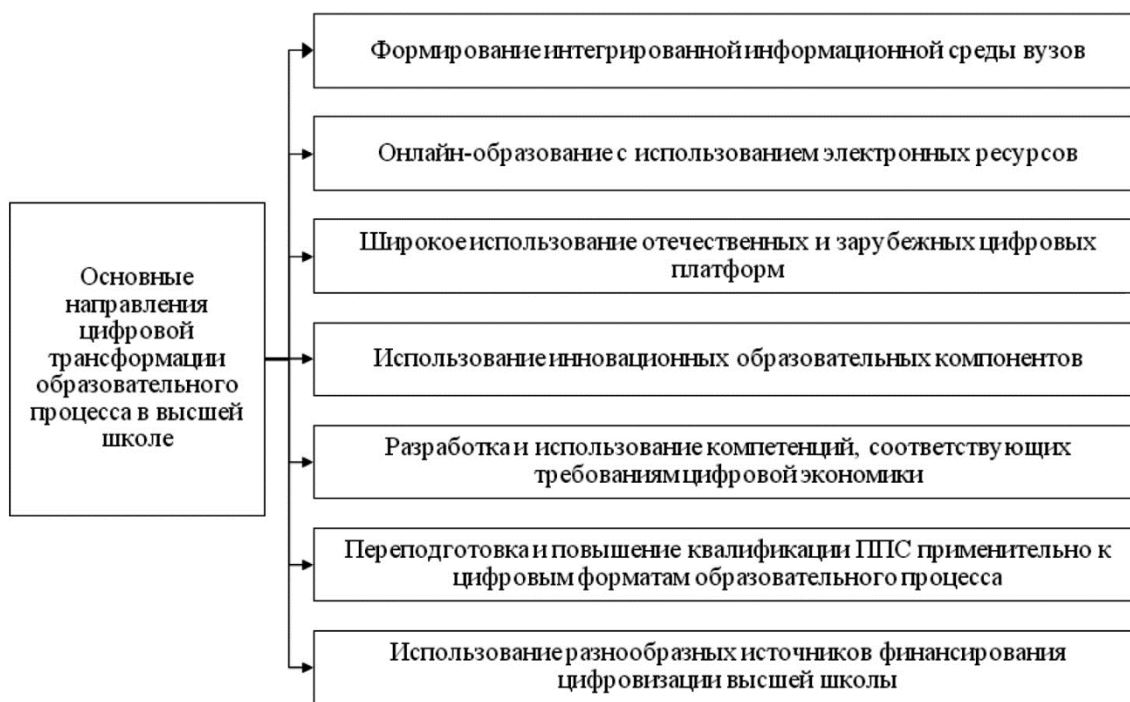


Рис. Основные направления цифровой трансформации образовательного процесса в высшей школе (составлен автором с использованием источников [1; 2; 4; 9; 17; 19; 20; 25; 26])

Взаимосвязь происходящих в университетах изменений с процессом крупномасштабной «цифровизации» экономики признается всеми экспертами современных проблем высшего образования в стране. В качестве основных направлений «цифровизации» высшего образования указываются следующие (рис.).

Особое место среди направлений «цифровизации» высшего образования занимают интегрированная информационная среда университета, рассматриваемая как единая совокупность информационных систем, различных баз данных, знаний, пользователей, бизнес-процессов университета, а также активное взаимодействие их участников [2]. Для создания и успешного функционирования такой среды необходимо соблюдать ряд основных условий [2]:

- проведение комплексной автоматизации как внутренних, так и внешних потоков информации;
- разработка и использование инструментов, которые можно использовать для

совместного управления образовательной и научно-исследовательской деятельностью;

- многовариантное использование электронной научно-образовательной среды для формирования квалифицированных кадров;

- представление информационно-аналитической среды как совокупности программных модулей.

Сложность создания эффективной интегрированной информационной среды состоит в том, что она имеет многоаспектный характер и включает в себя совокупность [21]:

- технических ресурсов: планшетов, компьютеров, мобильных устройств, интерактивных экранов, сетевых видеосистем;

- образовательных ресурсов: программного обеспечения, информационно-образовательных порталов, электронно-образовательных ресурсов, систем дистанционного обучения, облачных ресурсов, электронных библиотек, телеконференций, вебинаров;

- ресурсов управления процессом:

электронной почты, дистанционного обучения, личного кабинета в облаке, социальных сетей, форм обучения.

Большой блок в цифровом пространстве вузов занимает онлайн-образование.

К его преимуществам, как правило, относят [21]:

- повышение доступности образования;
- расширение возможностей выбора как преподавателя, так и способа преподавания материала;
- расширение форм и инструментов передачи знаний;
- социально-экономические преимущества.

Вместе с тем, имеются и проблемы системы онлайн-образования [21]:

- стремление к имитации основного образования, приводящее к ухудшению его качества по сравнению с оригиналом;
- низкая интерактивность;
- слабый контроль качества образовательных продуктов;
- примитивизация компетенций.

Согласно плану Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, к 2025 г. вузы страны должны разработать до 4000 онлайн-курсов. Такие требования предполагают перевод значительной части образовательных программ в онлайн-формат. В этом плане многие российские университеты работают в рамках западных образовательных платформ. Присутствуют и сугубо российские платформы, наиболее важной из которых является национальная платформа открытого образования [16; 14].

Следует отметить, что специфическим элементом современного образовательного пространства стали цифровые платформы, представляющие собой процесс коммуникационного взаимодействия всех стейкхолдеров процесса образования.

Перспективы развития феномена «платформизации» в российском образовательном пространстве связывают с появлением новых образовательных продуктов и сетевыми эффектами взаимодействия вузов. Для развития этой коммуникационной площадки целесообразным является создание собственного программного обеспечения и цифровых платформ открытого образования, которые в настоящее время функционируют в двух основных формах: как внутриуниверситетские, т. е. локальные, и межвузовские [19].

Уровень цифрового образовательного процесса в значительной мере характеризуется использованием новых образовательных компонентов.

Мировая образовательная практика свидетельствует о повышении скорости распространения синхронного обучения,

когда обучающийся на свое усмотрение осуществляет выбор графика и интенсивности занятий.

В стадии экспериментальной проверки находятся информативно-насыщенные модели микрообучения, которые позволяют получить актуальные навыки и современные компетенции. Примером является пилотный образовательный проект «Остров 10-21», в реализации которого принимали участие лучшие ученые, в том числе из зарубежных университетов и компаний, специализирующихся в области цифровой экономики. В состав вопросов, входящих в программы микрообучения, включены: работа с большими данными и искусственным интеллектом, цифровая модель маркетинга, оперативное формирование рабочих команд и другие.

Преобразования, направленные на цифровую трансформацию образовательного процесса, выдвигают на первый план вопрос о роли преподавателя, эксперта, мотиватора, тьютора в современном образовательном пространстве. Практика свидетельствует о том, что лучшие преподаватели становятся своеобразными брендами, сохраняя при этом национальные традиции образования, воспитания и просвещения.

Одной из главных возможностей, предоставляемых цифровыми образовательными ресурсами, является создание баз данных, содержащих информацию не только о результатах учебной деятельности, но и цифровые следы, характеризующие деятельность обучающегося в ходе учебного процесса, об уровне сформированности компетенций, освоенных в процессе обучения. Цифровая характеристика студента должна начинаться с момента его поступления в университет в виде его персональных данных, информации о направлении подготовки и профиле или образовательной программе, информации о личных достижениях, а также данных учебной аналитики, собираемой в автоматическом режиме на образовательных платформах. Следующим шагом построения системы анализа данных должны стать так называемые рекомендательные сервисы, предназначенные как для обучающихся, так и для преподавателей, что будет являться базой для организации управления образовательной деятельностью на основе искусственного интеллекта [5].

Скорость и успешность цифровизации образовательного процесса во многом зависит от финансовых возможностей университетов. В условиях ограниченности инвестиций, которые могут быть направлены на развитие высшей школы, возникает необходимость выработки приоритетов относи-

тельно возможных направлений их использования. С одной стороны, необходимо создать цифровую инфраструктуру университетов с вложением в нее наибольшей части инвестиций, с другой стороны, является важным повышение приоритетности инвестиций в человеческий капитал и развитие интеллектуального потенциала высшей школы. Кроме этого, инвестиции должны быть направлены на цели развития кадров молодых ученых посредством создания коммуникативных площадок, предоставления на конкурсной основе различных грантов, использования инновационных систем оплаты труда.

Возможность получения дополнительного финансирования на цели цифровой трансформации образовательного процесса предоставляет грантовая поддержка в форме субсидий из федерального бюджета, предоставляемая некоммерческим организациям, в том числе университетам.

Заключение. Уровень подготовленности университетов к цифровой трансформации является различным. В настоящее время отдельные решения по цифровизации образовательного процесса (модульный принцип формирования образовательной

программы использования онлайн-технологий) уже получили широкое распространение в большинстве российских университетов. Вместе с тем, в самом процессе управления университетом качественных изменений не произошло.

К внедрению цифровых технологий с целью совершенствования образовательного процесса активно готовятся российские университеты, но пока еще имеет место очень ранняя стадия этого процесса (уровень пилотных проектов). Однако уже сейчас необходимо задуматься не только о широком и системном внедрении цифровых технологий, но и о цифровой трансформации университета в целом, а также о проблемах, которые при этом возникают, и новых возможностях, которые могли бы получить современные университеты.

Обязательным элементом перехода к цифровому университету является проведение так называемых поддерживающих мероприятий: факультативных модулей, направленных на рост цифровой грамотности студентов; оказание различных видов поддержки ППС, имеющему высокие показатели в области цифровых навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Д. А. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений / Д. А. Антонова, Е. В. Оспенникова, Е. В. Спирин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 14. – С. 5-37.
2. Бабин, Е. Н. Цифровизация университета: построение интегрированной информационной среды / Е. Н. Бабин // Университетское образование: практика и анализ. – 2018. – № 22 (6). – С. 44-54.
3. Виссема, Й. Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период : пер. с англ. / Й. Виссема. – М. : Олимп-Бизнес, 2016. – 432 с.
4. Комлева, Н. В. Профессиональная компетентность личности в условиях smart-общества / Н. В. Комлева // Открытое образование. – 2017. – Т. 21, № 1. – С. 27-33.
5. Ларионова, В. А. Цифровая трансформация университетов: заметки о глобальной конференции по технологиям в образовании Edcrunch Ural / В. А. Ларионова, А. А. Карасик // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – № 3 (3). – С. 130-135.
6. Локальные нормативные документы КФУ. Официальный сайт Казанского федерального университета. – URL: <https://kpfu.ru/open/lokalnye-dokumenty> (дата обращения: 21.05.2020). – Текст : электронный.
7. Министерство образования и науки: цифровизация вузов должна базироваться на реальных проблемах студентов. – URL: <https://www.exhtrtcenteraur.ru/minobrnaukicifrovizaciya-vuzov-dolgnabazirovatcya-na-realnyx-problemax-studentov> (дата обращения: 22.05.2020). – Текст : электронный.
8. Можяева, Г. В. Цифровая трансформация в вузах – членах ассоциации «Сибирский открытый университет»: современное состояние, проблемы и перспективы / Г. В. Можяева, А. А. Шабалина // EdCrunch Томск : материалы международной конференции по новым образовательным технологиям (Томск, 29–31 мая 2019 г.). – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – С. 45-54.
9. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов, М. Карной // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 8-43.
10. Прохоров, А. Цифровая трансформация. Анализ. Тренды. Мировой опыт / А. Прохоров, Л. Кожик. – URL: <https://www.books.google.ru> (дата обращения: 22.05.2020). – Текст : электронный.
11. Положение об организации образовательного процесса с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий SMK-ПВД-7-01-52-2015. Официальный сайт Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. – URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/education/mod/polozhenie_EHO_2c_DOT.pdf (дата обращения: 17.05.2020). – Текст : электронный.
12. Порядок проведения вступительных испытаний с использованием дистанционных технологий в ДВФУ. Официальный сайт Дальневосточного федерального университета. – URL: https://www.dvfu.ru/sveden/document/?show_desktop_mode=true (дата обращения: 15.05.2020). – Текст : электронный.

13. Приказ Министерства образования и науки РФ № 816 от 23 августа 2017 г. «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/36757> (дата обращения: 20.05.2020). – Текст : электронный.
14. Сафуанов, Р. М. Колганов. Цифровизация системы образования / Р. М. Сафуанов, М. Ю. Лехмус, Е. А. Колганов // Вестник Уфимского государственного нефтяного технического университета. Наука, образование, экономика. Серия: «Экономика». – 2019. – № 2 (28). – С. 116-121.
15. Сидоров, Г. Цифровой университет: применение цифровых технологий в современных образовательных учреждениях / Г. Сидоров. – URL: <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831> (дата обращения: 20.05.2020). – Текст : электронный.
16. Семенова, Т. В. Рынок массовых открытых онлайн-курсов: перспективы для России / Т. В. Семенова, К. А. Вилкова, И. А. Щеглова // Вопросы образования. – 2018. – № 2. – С. 173-197.
17. Соколов, Е. А. Информационный сервис электронного документооборота вуза / Е. А. Соколов, С. Н. Середа // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – С. 106-125.
18. Стефанова, Н. А. Оценка эффективности цифровой экономики / Н. А. Стефанова, Т. Э. Рахманова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6, № 4 (21). – С. 301-304.
19. Уварова, А. Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уварова, И. В. Дворецкая, И. Д. Фрумин. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
20. Университет 20.35. – Екатеринбург : Издательские решения, 2017. – 50 с.
21. Устюжанина, Е. В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е. В. Устюжанина, С. Г. Евсюков // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. – 2018. – № 1 (97). – С. 3-12.
22. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» // Консультант плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/ (дата обращения: 23.05.2020). – Текст : электронный.
23. Цифровой университет: новое образование для новой экономики. – URL: <https://www.libinform.ru/read/articles/TCifrovoy-universitet-novoe-obrazovanie-dly-novoj> (дата обращения: 21.05.2020). – Текст : электронный.
24. Южаков, В. Н. Правовые и организационные барьеры для цифровизации образования в Российской Федерации / В. Н. Южаков, А. А. Ефремов // Российское право. Образование, практика, наука. – 2018. – № 6. – С. 18-24.
25. Potkonjak, V. Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review / V. Potkonjak, M. Gardner, V. Callaghan // Computers & Education. – 2016. – № 95. – P. 309-327.
26. Wu, Yen-Hsiung. Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis / Yen-Hsiung Wu, Yen-Chun Jim Wu // Computers & Education. – 2012. – № 59. – P. 817-827.

REFERENCES

1. Antonova, D. A., Ospennikova, E. V., Spirin E, V. (2018). Tsifrovaya transformatsiya sistemy obrazovaniya. Proektirovanie resursov dlya sovremennoy tsifrovoy uchebnoy sredy kak odno iz ee osnovnykh napravleniy [Digital transformation of the education system. Designing resources for the modern digital educational environment as one of its main directions]. In *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. No. 14, pp. 5-37.
2. Babin, E. N. (2018). Tsifrovizatsiya universiteta: postroenie integrirovannoy informatsionnoy sredy [Digitalization of the University: building an integrated information environment]. In *Universitetskoe obrazovanie: praktika i analiz*. No. 22 (6), pp. 44-54.
3. Vissema, J. (2016). *Universitet tret'ego pokoleniya. Upravlenie universitetom v perekhodnyy period* [The University of the third age. Management of the University during the transition period]. Moscow, Olymp-Business. 432 p.
4. Komleva, N. V. (2017). Professional'naya kompetentnost' lichnosti v usloviyakh smart-obshchestva [Professional competence of the individual in the conditions of smart society]. In *Otkrytoe obrazovanie*. Vol. 21. No. 1, pp. 27-33.
5. Larionova, V. A., Karasik, A. A. (2019). Tsifrovaya transformatsiya universitetov: zametki o global'noy konferentsii po tekhnologiyam v obrazovanii Edcrunch Ural [Digital transformation of universities: notes on the global conference on technologies in education Edcrunch Ural]. In *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. No. 3 (3), pp. 130-135.
6. *Lokal'nye normativnye dokumenty KFU. Ofitsial'nyy sayt Kazanskogo federal'nogo universiteta* [Local regulatory documents of KFU. Official site of Kazan federal university]. URL: <https://kpfu.ru/open/lokalnye-dokumenty> (mode of access: 21.05.2020).
7. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki: tsifrovizatsiya vuzov dolzhna bazirovat'sya na real'nykh problemakh studentov* [Ministry of education and science: digitalization of universities should be based on real problems of students]. URL: <https://www.exhtrtcenteraur.ru/minobrнауки-цифровизация-вузов-должна-базируется-на-реальных-проблемах-студентов> (mode of access: 22.05.2020).
8. Mozhaeva, G. V., Shabalina, A. A. (2019). Tsifrovaya transformatsiya v vuzakh – chlenakh assotsiatsii «Sibirskiy otkrytyy universitet»: sovremennoe sostoyanie, problemy i perspektiv [Digital transformation in higher education institutions-members of the Association «Siberian open University»: current state, problems and prospects]. In *EdCrunch Tomsk: materialy mezhdunarodnoy konferentsii po novym obrazovatel'nykh tekhnologiyam (Tomsk, 29–31 maya 2019 g.)*. Tomsk, Izdatel'skiy Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, pp. 45-54.
9. Onlayn-obucheniye: kak ono menyaet strukturu obrazovaniya i ekonomiku universiteta. Otkrytaya diskussiya Ya. I. Kuz'minov, M. Karnoy. [Online learning: how it changes the structure of education and the econ-

omy of the University. Open discussion Y. I. Kuzminov and M. Karnoy]. (2015). In *Voprosy obrazovaniya*. No. 3, pp. 8-43.

10. Prokhorov, A., Konik, L. (2018). *Tsifrovaya transformatsiya. Analiz. Trendy. Mirovoy opyt* [Digital transformation. Analysis. Trends. World experience]. URL: <https://www.books.google.ru> (mode of access: 23.05.2020).

11. *Polozhenie ob organizatsii obrazovatel'nogo protsessa s primeneniem elektronnoy obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy SMK-PVD-7-01-52-2015. Ofitsial'nyy sayt Ural'skogo federal'nogo universiteta im. pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'tsin* [The regulation on the organization of the educational process using e-learning, distance educational technologies SMK-PVD-7-01-52-2015. Official website of the Ural federal university n. a. the first President of Russia B.N. Yeltsin]. URL: https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/education/mod/polozhenie_EHO_2c_DOT.pdf (mode of access: 17.05.2020).

12. *Poryadok provedeniya vstupitel'nykh ispytaniy s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologiy v DVFU. Ofitsial'nyy sayt Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta* [The procedure for conducting entrance tests using remote technologies in FEFU. Official website of the Far Eastern federal university]. URL: https://www.dvfu.ru/sveden/document/?show_desktop_mode=true (mode of access: 15.05.2020).

13. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF № 816 ot 23 avgusta 2017 g. «Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizatsiyami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nyuyu deyatel'nost', elektronnoy obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri realizatsii obrazovatel'nykh programm»* [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation "On approval of the Procedure for the use of e-learning, distance learning technologies by organizations engaged in educational activities in the implementation of educational programs" of August 23, 2017 No. 816]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/36757> (mode of access: 20.05.2020).

14. Safuanov, R. M., Lehmus, M. Yu., Kolganov, E. A. (2019). *Tsifrovizatsiya sistemy obrazovaniya* [Digitalization of the education system]. In *Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo neftyanogo tekhnicheskogo universiteta. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: «Ekonomika»*. No. 2 (28), pp. 116-121.

15. Sidorov, G. (2017). *Tsifrovoy universitet: primeneniye tsifrovyykh tekhnologiy v sovremennykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh* [Digital University: application of digital technologies in modern educational institutions]. URL: <https://www.itweek.ru/idea/article/detail.php?ID=192831> (mode of access: 23.05.2020).

16. Semenova, T. V., Vilkova, K. A., Sheglova, I. A. (2018). *Rynok massovykh otkrytykh onlayn-kursov: perspektivy dlya Rossii* [The market of mass open online courses: prospects for Russia]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 2, pp. 173-197.

17. Sokolov, E. A., Sereda, S. N. (2012). *Informatsionnyy servis elektronnoy dokumentooborota vuza* [Information service of electronic document management of the University]. In *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 5, pp. 106-125.

18. Stefanova, N. A., Rakhmanova, T. E. (2017). *Otsenka effektivnosti tsifrovoy ekonomiki* [Assessment of the effectiveness of the digital economy]. In *Karel'skiy nauchnyy zhurnal*. Vol. 6. No. 4 (21), pp. 301-304.

19. Uvarova, A. Yu., Dvoret'skaya, I. V., Frumin, I. D. (2019). *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Difficulties and prospects of digital transformation of education]. Moscow, Izd. dom Vyshey shkoly ekonomiki, 343 p.

20. *Universitet 20.35* [University of 20.35]. (2017). Ekaterinburg, Izdatel'skie resheniya. 50 p.

21. Ustyuzhanina, E. V., Evsyukov, S. G. (2018). *Tsifrovizatsiya obrazovatel'noy sredy: vozmozhnosti i ugrozy* [Digitalization of the educational environment: opportunities and threats]. In *Vestnik Rossiyskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova*. No. 1 (97), pp. 3-12.

22. *Federal'nyy zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 g. «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* [RF Federal Law "On education in the Russian Federation" of December 29, 2012 No. 273]. In *Konsul'tant plyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/ (mode of access: 23.05.2020).

23. *Tsifrovoy universitet: novoe obrazovanie dlya novoy ekonomiki* [Digital University: new education for a new economy]. (2019). URL: <https://www.libinform.ru/read/articles/TCifrovoy-universitet-novoe-obrazovanie-dly-novoj> (mode of access: 23.05.2020).

24. Yuzhakov, V. N., Efremov, A. A. (2018). *Pravovye i organizatsionnye bar'ery dlya tsifrovizatsii obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii* [Legal and organizational barriers for digitalization of education in the Russian Federation]. In *Rossiyskoe pravo. Obrazovanie, praktika, nauka*. No. 6, pp. 18-24.

25. Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V. (2016). *Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review*. In *Computers & Education*. No. 95, pp. 309-327.

26. Wu, Yen-Hsiung, Jim Wu, Yen-Chun. (2012). *Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis*. In *Computers & Education*. No. 59, pp. 817-827.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

УДК 159.923
ББК Ю94

DOI 10.26170/po20-03-07
ГРНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии конфликтологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru

КРЕАТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И САООТНОШЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ И СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоотношение личности; креативная идентичность; самооценка творческой личности; креативность; психология ранней юности; качества творческой личности.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают основные теоретические аспекты проблемы креативной идентичности и самоотношения творческих личностей в раннем юношеском возрасте. Проблема креативности как значимой составляющей Я-концепции подростка XXI века является недостаточно изученной. Проблема Я-концепции творческой личности в течение последних десятилетий решалась посредством изучения корреляций между компонентами самооценки и уровня притязаний и объективными показателями креативности. По мнению авторов, показатели креативности будут связаны с различными аспектами Я при условии, что творческое поведение становится ведущим критерием формирования самоотношения. Таким образом, авторы решили выявить различия в показателях психологического самоотношения в зависимости от степени выраженности у старшеклассников и студентов креативной идентичности. Проблема креативной идентичности в отечественной психологии недостаточно изучена, также как и проблема Я-концепции творческих людей. В соответствии с данными исследований ряда зарубежных ученых, в настоящее время недостаточно данных для доказательства различий в самоотношении между креативными и некреативными. В исследовании принимали участие 268 учащихся старших классов г. Муравленко ЯНАО и студентов УрГПУ г. Екатеринбурга возрасте от 16 до 18 лет. Возраст респондентов варьировался от 15 до 18 лет. В исследовании были использованы следующие методики: опросник творческой идентичности и методика исследования самоотношения С. Р. Панталева. На основе эмпирического исследования было выявлено, что между креативными и некреативными респондентами были выявлены существенные различия по всем компонентам самоотношения, кроме саморегуляции и внутренней конфликтности. В результате исследования выяснилось, что креативные личности в подростково-юношеском возрасте отличаются повышенной самооценкой. Они в большей степени, чем их сверстники, склонны считать себя значимыми людьми для общества и близких.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Водяха, С. А. Креативная идентичность и самоотношение личности старшеклассников и студентов / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 67-72. – DOI: 10.26170/po20-03-07.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflict Studies, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflict Studies, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CREATIVE IDENTITY AND SELF-RELATIONSHIP OF PERSONALITY OF SENIOR GRADUATES AND STUDENTS

KEYWORDS: self-relation of personality; creative identity; self-esteem of a creative person; creativity; psychology of early youth; qualities of a creative person.

ABSTRACT. The authors consider the main theoretical aspects of the problem of creative identity and self-relationship of creative individuals in early adolescence. The problem of creativity as a significant component of the 21st century adolescent's self-concept is not well understood. The problem of self-concept of a creative person over the past decades has been solve by studying the correlations between the components of self-esteem and the level of claims and objective indicators of creativity. According to the authors, indicators of creativity will be associated with various aspects of the Self, provide that creative behavior becomes the leading criterion for the formation of self-relationship. Thus, the authors decided to identify differences in the indicators of psychological self-relationship, depending on the severity of high school students and students of creative identity. The problem of creative identity in Russian psychology is not well understanding as is the problem of the self-concept of creative people. In accordance with the research da-

ta of a number of foreign scientists, there is currently insufficient data to prove differences in the self-relationship between creatives and non-creatives. The study involved 268 senior students of the city of Muravlenko, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug and students of the Ural State Pedagogical University of Yekaterinburg aged 16 to 18 years. The age of the respondents ranged from 15 to 18 years. The following methods were conduct in the study: a creative identity questionnaire and a S. R. Pantileev's method for studying self-relationship. Based on an empirical study, it was reveal that between creative and non-creative respondents significant differences were reveal for all components of self-attitude, except for self-leadership and internal conflict. Because of the study, it turned out that creative individuals in adolescence are characterize by increased self-worth. They are more likely than their peers to consider themselves significant people for society are and loved ones.

FOR CITATION: Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E. (2020). Creative Identity and Self-Relationship of Personality of Senior Graduates and Students. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 67-72. DOI: 10.26170/po20-03-07.

Анализируя базовые качества креативной личности многие психологи и философы отмечали в качестве базового отличия креатива от обычных людей особенности самоотношения. Р. Хьюз считает, что чем креативен человек, тем больше он сомневается в соответствии своего креативного продукта эталону творчества. Люди с низкой креативностью в качестве утешения довольствуются любым результатом, который может быть оценен окружающими достаточно высоко [4].

Обзор научной литературы по этой теме, осуществленный И. Лебудой совместно с М. Чиксенмихайи [9], приводит к выводу, что выдающиеся создатели отличаются от крепких профессионалов, которые не демонстрируют выдающихся достижений, благодаря их более высоким самоотношением, связанным с «базовой самооценкой» [6]. В целом, считается, что высокая самооценка является естественной характеристикой творческих личностей в целом, или, другими словами, самооценка положительно способствует творческим достижениям [15].

Однако, по мнению С. Дэна и С. Чжана, на сегодняшний день недостаточно эмпирических данных, доказывающих различия в самоотношении между креативами и некреативами [3]. Чувство собственного достоинства является весьма полезным ингредиентом креативности, потому что при необходимости надситуативной активности для решения проблемной ситуации это позволяет подростку быть уверенным в положительном результате. Таким образом, креативная идентичность и самоотношение являются важной предпосылкой творческой состоятельности в юношеском возрасте. Выявление соотношения креативности и самоотношения может помочь понять личностные особенности креативной личности и ресурсы личности, способствующие успешной творческой деятельности. Это может, в свою очередь, выяснить, какие компоненты самоотношения будут способствовать вовлечению в творческую деятельность [7; 12; 14; 16].

Проблема соотношения самоотношения и креативности особенно актуальны

для подростково-юношеского возраста, так как подростки относятся к группе населения с уязвимой самооценкой [13].

По мнению Б. Барбота и Б. Хойзера, подростковый возраст является критическим периодом как для развития личности, так и для креативности [1]. С наступлением половой зрелости, когнитивного развития и новых социальных требований подростки участвуют в формировании своей идентичности, которая часто связана с ролевой диффузией и самоотторжением. Это приводит к снижению самооценки до самого низкого уровня в течение всей жизни человека. Кроме того, если самооценка в детстве является довольно универсальной и неделимой конструкцией с почти неразличимыми гранями [5], то у подростка происходит диверсификация самооценок в зависимости от аспекта Я.

Различные аспекты Я становятся значимыми, в зависимости от того, как часто они становятся мерилем успешности в значимой деятельности подростка [10]. Среди общепризнанных «неакадемических» областей Я-концепции наиболее значимым является социальное, эмоциональное и физическое Я [11]. Исследователи самоотношения подростков чаще всего стремятся выявить каким образом самовоспринимаемые академические способности влияет на школьную успешность. В то же время, Дж. Кауфман считает, что успешность в художественной или творческой деятельности повышает самоуважение подростка [8]. Подростковый возраст является периодом идентификации и кристаллизации креативности [2]. Творческие опыты подростка постепенно формируют самовоспринимаемую креативность, которая становится основой формирования креативной идентичности. Креативная идентичность является организующим принципом как креативного самовосприятия, так и продуктивного проявления творческих способностей [11]. Сосредоточившись на творческих задачах, которые их интересуют, подростки постепенно «специализируют» свой творческий потенциал, формируя креативность как предметно-ориентированную способность. Эта специа-

лизация, в свою очередь, приводит к очевидной предметной специфике креативности и сложности использования общей креативности в качестве предиктора творческой деятельности. Поэтому более верным предиктором успешности в творческой деятельности будет показатель творческой идентичности. На основе вышеизложенных идей, авторы предположили, что представители подростково-юношеского возраста с разным уровнем креативной идентичности имеют существенные различия в самоотношении.

Методология исследования. В исследовании принимали участие 268 учащихся старших классов г. Муравленко ЯНАО и студентов УрГПУ г. Екатеринбурга возрасте от 16 до 18 лет. Отобранные выборки были расположены в разных частях УрФО, чтобы обеспечить репрезентативную выборку. Выборка была случайной и стратифицированной в зависимости от пола и возраста. Возраст респондентов варьировался от 15 до 18 лет, средний возраст – 16,8 лет (SD=.51). Данные собирались с сентября по декабрь 2019 года. Анкеты были заполнены на добровольной основе респондентами во время двух обычных 45-минутных занятий в отсутствие преподавателя и в присутствии обученного исследователя.

В исследовании были использованы следующие методики.

1. Опросник творческой идентичности, представляющий собой монометрическую шкалу из 15 пунктов. Испытуемые должны выразить степень своего согласия, используя шкалу Лайкерта.

2. Методика исследования самоотношения С. Р. Пантилеева.

Респонденты были разделены на две контрастные группы по уровню креативной идентичности. Таким образом, было выявлено 27 испытуемых с высоким уровнем выраженности креативной идентичности (креативов) и 28 испытуемых с низким уровнем выраженности креативной идентичности (некреативов). Для выявления особенностей самоотношения креативной личности юношеского возраста выявлялись различия между креативами и некреативами в выраженности различных показателей самоотношения. Различия вычислялись по критерию Стьюдента для независимых выборок в программе Статистика-10.

Таким образом, был проведен сравнительный анализ среднеарифметических креативных и некреативных представителей раннеюношеского возраста по параметрам показателей самоотношения (см. табл.).

Таблица

Различия креативов и некреативов по показателям самоотношения

	Среднее некреативы	Среднее креативы	t- критерий	p
Открытость	5,607	6,77	-3,38	0,001
Самоуверенность	4,89	6,33	-3,067	0,003
Саморуководство	5,428	6,11	-1,689	0,097
Отраженное самоотношение	5,037	6,33	-2,07	0,042
Самоценность	5,29	7,22	-3,708	0,0005
Самопринятие	5,07	6,0	-2,199	0,32
Самопривязанность	5,35	6,62	-2,583	0,013
Внутренний конфликт	5,53	4,62	1,9	0,6
Самообвинение	6,32	4,48	3,25	0,002

На основе анализа таблицы выявлено, что школьники и студенты с высоким уровнем креативной идентичности при сравнении с некреативными сверстниками различаются статистически по такому показателю, как открытость. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 5,607 против 6,77 у креативных (t-критерий Стьюдента равен -3,38 при уровне значимости не менее 0,001). На основе этого можно заключить, что креативные юноши более спонтанны и непосредственны. Они также более аутентичны в поведении и склонны действовать согласно своим внутренним убеждениям и не боятся быть непонятыми окружающими, потому что стремление поступать в соответствии с идеальной моделью поведения для них является важной психологической ха-

рактеристикой. Они стараются отказываться от манипуляции имиджем, принятым в разных социальных ситуациях, что может казаться недостатком коммуникативных средств, либо дезадаптацией. Некреативы, с одной стороны, малорефлексивны (что связано со склонностью к интеллектуальной ригидности), но в то же время стремление адекватно понимать поведение партнеров по общению приводит не просто к формированию социальной перцепции, но и к формированию способности соответствовать социальным ожиданиям разных субъектов взаимодействия. Поэтому они тщательно анализируют свои положительные и отрицательные качества, чтобы при случае показать себя в лучшем виде, ориентируясь на мотив социального одобрения.

Анализ таблицы демонстрирует, что

школьники и студенты с высоким уровнем креативной идентичности при сравнении с некреативными сверстниками статистически различаются по такому показателю, как самоуверенность. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 4,89 против 6,77 у креативных (t-критерий Стьюдента равен -3,067 при уровне значимости не менее 0,003). На основе этого можно заключить, что креативные юноши склонны рассматривать себя в качестве уверенного, самостоятельного, волевого и надежного человека, имеющего веские основания для самоуважения. Креативные старшеклассники и студенты чаще проявляют самоуверенность, высокое самоотношение и ощущают силу своего «Я». Некреативы менее удовлетворены своими возможностями и чаще характеризуются чувством собственной слабости, сомневаясь в собственной способности вызывать уважение у окружающих. Возможно, это связано с тем, что творческая деятельность в различных сферах жизнедеятельности приводит к достижению результатов, соответствующих социальным стандартам и креативным образцам. В связи с этим у них формируется представление о себе как о достойных и состоятельных индивидуальностях, вносящих позитивный вклад в развитие общества.

Показатели сравнительного анализа, представленные в таблице, наглядно показывают, что школьники и студенты с высоким уровнем креативной идентичности при сравнении с некреативными сверстниками статистически не различаются по такому показателю, как саморуководство. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 5,428 против 6,11 у креативных (t-критерий Стьюдента равен -1,689 при уровне значимости не менее 0,097). На основе этого можно заключить, что креативные учащиеся, так же как их некреативные сверстники, недостаточно отчетливо переживают собственное «Я». Независимо от выраженности креативности, одни склонны считать, что судьба находится в их руках, испытывая чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений. Другие считают свое «Я» подвластным внешним обстоятельствам, обладая экстернальным и размытым локусом контроля. Испытуемый может сделать вывод, что умение управлять и справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самого себя не зависит от опыта достижений или способностей, т. к. связано с атрибутивным стилем, усвоенным в детстве и действующим автоматически.

Анализ таблицы манифестирует статистические различия между креативами и

некреативами по такому показателю, как отраженное самоотношение. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 5,037 против 6,33 у креативных (t-критерий Стьюдента равен -2,07 при уровне значимости не менее 0,042). На основе этого можно заключить, что креативная идентичность формирует представление о том, что личность удовлетворяет потребность в персонализации и может вызывать у других уважение, аттракцию, одобрение и понимание его чувств, поступков и мыслей. Данные различия обусловлены в формирующемся у креативной личности антиципаторном стремлении общаться с людьми, которые разделяют позитивные социальные ожидания относительно субъекта. Креативная личность зачастую привыкает к тому, что большинство нормальных людей относятся к ним с симпатией. Им трудно понимать людей, которые испытывают к ним антипатию. Если подобные партнеры встречаются, то они рассматриваются как неадекватные люди, которые отличаются недостатком общего или социального интеллекта. Некреативы либо не интересуются отношением окружающих к ним, либо стараются понять, что они делают неправильно с точки зрения других людей, и скорректировать свое поведение.

Наиболее значимые различия между креативами и некреативами были выявлены по такому показателю, как самооценочность. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 5,29 против 7,22 у креативных (t-критерий Стьюдента равен -3,708 при уровне значимости не менее 0,0005). На основе этого можно заключить, что креативы отличаются высокой или завышенной самооценкой. Они ориентированы на внутренние экзистенциальные критерии духовности, богатства внутреннего мира и способны вызывать в других глубинные чувства. Творческие личности склонны считать себя весьма ценными людьми для близких людей и общества в целом (независимо от того, насколько общество ценит их личный вклад в свое развитие). Креативные люди склонны рассматривать свое существование в мире людей как выполнение некоей миссии, призванной внести важный вклад в культурно-исторический опыт человечества. Некреативы чаще склонны сомневаться в ценности собственной личности, недооценивая свое духовное «Я», относясь отстраненно и безразлично к своему внутреннему миру.

На основе анализа таблицы выявлено, что в раннеюношеском возрасте креативы превосходят некреативных сверстников по такому показателю, как самопринятие. Среднеарифметическая величина выра-

женности некреативных учащихся равна 5,07 против 6,0 у креативных (t-критерий Стьюдента равен -2,199 при уровне значимости не менее 0,32). На основе этого можно заключить, что креативность как форма самовыражения в подростковом возрасте (второго пика развития) является важным источником экзистенциальной позиции личности, выражающейся в принятии своих положительных качеств и восприятии отрицательных как акцентуации положительных. Креативы испытывают глубокую симпатию к себе, функционируя в согласии со своими внутренними побуждениями. Они принимают себя такими как есть, пусть даже с определенными недостатками. Креатив одобряет свои планы и желания, дружески и благожелательно относится к себе.

На основе анализа таблицы выявлено, что школьники и студенты с высоким уровнем креативной идентичности при сравнении с некреативными сверстниками различаются по такому показателю, как самопривязанность. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 5,35 против 6,62 у креативных (t-критерий Стьюдента равен -2,583 при уровне значимости не менее 0,013). На основе этого можно заключить, что креативные личности, несмотря на высокий уровень личностной гибкости, отличаются консервативной самодостаточностью и не склонны кардинально изменяться. Они могут казаться самодовольными, но на самом деле креативы отличаются выраженной самодостаточностью. Если некреативы будут считать себя успешными в определенной области достижений, при условии одобрения со стороны окружающих, то креативу необходима в качестве внешнего драйвера активности лишь поддержка представителей референтной группы. Креативы не страдают от завышенной самооценки, они считают высокую самооценку естественным следствием внешнего и внутреннего подкрепления их поведения, которое чаще приводило к успеху, чем у сверстников.

На основе анализа таблицы выявлено, что респонденты с высоким уровнем креативной идентичности статистически при сравнении некреативными сверстниками не различаются по такому показателю, как внутренний конфликт. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 5,53 против 4,62 у креативных (t-критерий Стьюдента равен 1,9 при уровне значимости не менее 0,6). На основе этого можно заключить, что креативные личности могут быть склонны к чрезмерному самокопанию и негативной самооценочной рефлексии, так же как и их некреативные сверстники. Другими словами, внутрен-

няя конфликтность не является обязательным спутником творческого труда.

Одни креативы в процессе порождения креативного продукта испытывают бремя тягостных сомнений в своей способности разрешить проблемную ситуацию, другие довольно быстро принимают верное решение, не сомневаясь в его истинности. Отсутствие внутренних конфликтов у креативов и некреативов обусловлено скорее всего разными детерминантами. Креатив, не испытывающий внутреннего конфликта при разрешении нестандартной ситуации, чреватой стрессом обновления, относится к действительности как бесконечному полю возможностей, в котором любой творческий продукт будет востребован, независимо от его соответствия эталону. Некреатив зачастую не испытывает внутреннего конфликта, потому что склонен депроблематизировать действительность. Окружающий мир, включающий его самого, ему кажется предсказуемым и однозначным.

Внутренний конфликт креатива состоит в постоянном поиске творческого продукта, соответствующего неуловимому эталону. Эталон творческого продукта постоянно меняется и трансформируется, поэтому возникает чувство, что плоды его творческого труда бесполезны и никчемны. Ценность личности креатива проявляется в оценке его творческих достижений. Чувство конфликтности собственного «Я» некреатива является показателем психологического неблагополучия, признанием собственной неполноценности.

Креативные молодые люди при сравнении с некреативными сверстниками статистически различаются по такому показателю, как самообвинение. Среднеарифметическая величина выраженности некреативных учащихся равна 6,32 против 4,48 у креативных (t-критерий Стьюдента равен 3,25 при уровне значимости не менее 0,002). На основе этого можно заключить, что креативы обладают здоровым подходом в оценке своих успехов и неудач. При достижении успеха они исходят из личностной атрибуции, объясняющей причины достижений своими способностями, а неудачи случайностью. Этот однополюсный показатель креативов исходит из внутреннего локуса контроля, они считают, что они могут управлять обстоятельствами своей жизни.

Выводы:

1. Креативные личности в подростково-юношеском возрасте имеют существенные различия в большинстве показателей самоотношения.

2. Творческие личности отличаются повышенной самооценностью. Они в большей степени, чем их сверстники, склонны счи-

тать себя значимыми людьми для общества и близких.

3. Креативная идентичность не связана с внутренним конфликтом. Внутренний конфликт творческих и нетворческих лю-

дей отличается по характеру переживания, но частота его проявления не зависит от стремления к творческому преобразованию внешнего и внутреннего мира.

REFERENCES

1. Barbot, B., Heuser, B. (2017). Creativity and identity formation in adolescence: A developmental perspective. In Karwowski, M., Kaufman, J. C. (Eds.). *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity*. London, Academic Press, pp. 87-98.
2. Beghetto, R. A., Dilley, A. E. (2016). Creative aspirations or pipe dreams? Toward understanding creative mortification in children and adolescents. In *New Directions for Child and Adolescent Development*, pp. 85-95.
3. Deng, X.-P., Zhang, X.-K. (2011). Understanding the relationship between self-esteem and creativity: A meta-analysis. In *Advances in Psychological Science*. No. 19, pp. 645-651.
4. Hughes, R. (1996). Modernism's patriarch – the Cezanne exhibition in Philadelphia is and epic humbling event, fully worthy of its great subject. In *Time Magazine*. No. 147, pp. 72-74.
5. Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., et al. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. In *Child Development*. No. 73, pp. 509-527.
6. Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., et al. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? In *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 83, pp. 693-710.
7. Karwowski, M. (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. In *Creativity Research Journal*. No. 28, pp. 99-104.
8. Kaufman, J. C. (Ed.). *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity*. London, Academic Press, pp. 137-152.
9. Lebuda, I., Csikszentmihalyi, M. (2017). Me, myself, I, and creativity: Self-concepts of eminent creators. In Karwowski, M., Lubart, T. I., Besancon, M., et al. (Eds.). *EPoC: Evaluation du potentiel creatif (EPoC)*. Paris, France, Editions Hogrefe France.
10. Marsh, H. W., Craven, R., Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort – multioccasion study. In *Child Development*. No. 69, pp. 1030-1053.
11. Plucker, J. A., Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Singer, J. L. (Eds.). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC, American Psychological Association, pp. 153-167.
12. Puryear, J. S., Kettler, T., Rinn, A. N. (2017). Relationships of personality to differential conceptions of creativity: A systematic review. In *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. No. 11, pp. 59-68.
13. Royston, R., Reiter-Palmon, R. (2017). Creative self-efficacy as mediator between creative mindsets and creative problem-solving. In *The Journal of Creative Behavior*.
14. Silvia, P. J., Phillips, A. G. (2004). Self-awareness, self-evaluation, and creativity. In *Personality and Social Psychology Bulletin*. No. 30, pp. 1009-1017.
15. VanderArk, S. (1989). Self-esteem, creativity, and music: Implications and directions for research. In *Suncoast Music Education Forum on Creativity*, pp. 1-19.
16. Wang, Y., Wang, L. (2016). Self-construal and creativity: The moderator effect of self-esteem. In *Personality and Individual Differences*.

Губина Людмила Викторовна,

кандидат экономических наук, доцент, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; 129090, Россия, г. Москва, ул. Мещанская, 9/14, стр. 1; e-mail: gubina_mfpusinerгия@bk.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональный выбор; профессиональное самоопределение; внешняя и внутренняя мотивация; мотивационный комплекс личности.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты исследования особенностей профессионального выбора молодых людей посредством анализа профессиональной мотивации студентов колледжа разных направлений подготовки. В основе исследования лежит подход, предложенный румынским социологом К. Замфир к определению структуры профессиональной мотивации, состоящей из трех видов: внутренней мотивации, внешней положительной мотивации и внешней отрицательной мотивации. Различное соотношение внешних и внутренних профессиональных мотивов определяет мотивационный комплекс личности, который является эффективным, если внутренняя мотивация больше или равна внешней положительной мотивации, которая в свою очередь должна быть больше внешней отрицательной мотивации. Обратное сочетание, когда преобладает внешняя отрицательная мотивация над внешней положительной и внутренней мотивацией, является наихудшим. В результате сравнительного математико-статистического анализа были выявлены достоверные мотивационные различия между группами студентов колледжа юридического и дизайнерского направлений, имеющими разный мотивационный комплекс личности. У студентов-дизайнеров, в отличие от студентов-юристов, было выявлено эффективное сочетание внутренней и внешней мотивации к трудовой деятельности. У юристов был выявлен один из неэффективных мотивационных комплексов личности с преобладанием внешней положительной мотивации. Профессиональная мотивация юристов значимо различалась от дизайнеров по таким мотивам, как престиж профессии в обществе, желание руководить другими людьми, выбор профессии по совету родителей или друзей и стремление получить диплом. Внутренняя мотивация направлена как на развитие профессионального мастерства, так и на развитие личности вообще, в то же время внешняя мотивация не стимулирует профессионального развития, ориентирует только на личные цели, способствует появлению таких качеств, как безответственность, пассивность и ограниченность. В качестве выводов исследования формулируется необходимость педагогической поддержки студентам-юристам. Для тестирования профессиональной мотивации студентов была использована методика К. Замфир в модификации А. А. Реана. Для определения значимости различий в профессиональной мотивации групп студентов использовался t-критерий Стьюдента для независимых переменных.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Губина, Л. В. Сравнительный анализ мотивации профессионального выбора студентов разных направлений подготовки / Л. В. Губина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 73-80. – DOI: 10.26170/po20-03-08.

Gubina Lyudmila Viktorovna,

Candidate of Economics, Associate Professor, Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Moscow, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MOTIVATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL CHOICE IN DIFFERENT AREAS OF TRAINING

KEYWORDS: professional choice; professional self-determination; external and internal motivation; motivational complex of the individual.

ABSTRACT. The article presents the results of a study of the features of professional choice of young people by analyzing the professional motivation of College students in different areas of training. The research is based on the approach proposed by the Romanian sociologist K. Zamfir to determine the structure of professional motivation, which consists of three types: internal motivation, external positive motivation and external negative motivation. The different ratio of external and internal professional motives determines the motivational complex of the individual, which is effective if the internal motivation is greater than or equal to the external positive motivation, which in turn should be greater than the external negative motivation. The reverse combination, when external negative motivation prevails over external positive and internal motivation is the worst. As a result of comparative mathematical and statistical analysis, significant motivational differences were identified between groups of students of the College of law and design, who have different motivational complex of personality. Design students, in contrast to law students, showed an effective combination of internal and external motivation to work. Lawyers have identified one of the most ineffective motivational complexes of the individual with a predominance of external positive motivation. The professional motivation of lawyers differed significantly from that of designers for reasons such as the prestige of the profession in society, the desire to lead other people, choosing a profession on the advice of parents or friends, and the desire to get a diploma. Internal motivation is aimed at developing professional skills and personal development in General, while external motivation does not stimulate professional development, focuses only on personal

goals, and contributes to the appearance of such qualities as irresponsibility, passivity and limitations. As the conclusions of the study, the need for pedagogical support for law students is formulated. To test the professional motivation of students, the method of K. Zamfir in the modification of A. A. Rean was used. To determine the significance of differences in the professional motivation of groups of students, the student's t-test for independent variables was used.

FOR CITATION: Gubina, L. V. (2020). Comparative Analysis of the Motivation of Students' Professional Choice in Different Areas of Training. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 73-80. DOI: 10.26170/pe20-03-08.

Введение. Выбор профессии – это довольно сложный мотивационный процесс, который в дальнейшем определяет жизненный путь молодого человека, поэтому научное понимание этого вопроса является предметом исследования многих ученых, что и определяет актуальность проведенного исследования. Глубокие преобразования в обществе, утверждение в нем рыночной экономики меняют личностные ценности молодежи, что также отражается на выборе профессии. Это требует изучения ценностных ориентаций, влияющих на профессиональное самоопределение и социализацию молодого поколения.

Современные профессии выбирают по-разному: одни стремятся реализовать свои увлечения, способности, другие хотят иметь только престижные и высокооплачиваемые профессии, третьи следуют в выборе профессии советам друзей или родителей. Для молодых людей, которые только что окончили общую школу, сложно выбрать профессию, поэтому их выбор отличается своей социально-психологической необоснованностью.

Целью данной работы является выявление различий и сходства выбора молодежью определенных сфер профессиональной деятельности, определение внутренних и внешних мотивов выбора профессии и их соотношения. Исследование проводилось на базе колледжа МФПУ «Синергия», респондентами были учащиеся 1–2 курсов юридических и дизайнерских направлений обучения в количестве 120 человек.

Объектом исследования являлся мотивационный комплекс личности студента в выборе профессии. Гипотезой исследования выступает предположение о том, что существуют различия в профессиональной мотивации юристов и дизайнеров. Методологической основой выступают основные принципы теории мотивации, разработанные российскими и зарубежными учеными.

Практическая значимость исследования различий и сходства профессионального выбора вчерашних школьников обусловлена недостаточной разработанностью таких исследований. Изучение различий в данном контексте расширит представление о мотивации профессионального выбора и позволит ее дополнить в теоретическом и прикладном аспектах.

Проблемы профессионального само-

определения и профессионального становления разрабатывались в разное время многими известными российскими психологами: Т. В. Кудрявцевым, Э. Ф. Зеером, Е. А. Климовым, В. М. Ворониным¹, Н. С. Пряжниковым², Е. Ю. Пряжниковой³ и другими. Т. В. Кудрявцев рассматривает профессиональное становление как «длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Центральное звено этого процесса – профессиональное самоопределение» [5, с. 67].

Профессиональное самоопределение рассматривается Э. Ф. Зеером как «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации» [3, с. 14].

Профессиональный выбор, в отличие от профессионального самоопределения, – это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу школьника, которое может быть осуществлено как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения. Профессиональное самоопределение реализуется, когда человек начинает анализировать собственные личные качества и предпочтения. Учитываются уже полученные навыки, возможности. Самоактуализация возникает, в основном, когда выпускник среднего специального или высшего учебного заведения занимается избранной им трудовой деятельностью [7], то есть профессиональное самоопределение – это длительный процесс, занимающий определенное количество лет.

Е. Ю. Пряжникова и Т. А. Егоренко продолжают развивать эту мысль. Выбор профессии может приводить к профессиональному самоопределению при условии, что выпускник школы выбирает профессию

¹ Воронин В. М., Наседкина З. А. Психология и педагогика: учебное пособие. Екатеринбург: УрГУПС, 2004. 512 с.

² Пряжников Н. С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.

³ Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорентация. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 496 с.

согласно своим способностям, интересам, склонностям и стремлениям. Если он выбирает профессию случайно, например, по знакомству, по общественной моде на данную профессию и прочее, это не приводит к профессиональному самоопределению.

Е. А. Климов [4] выделяет восемь основных факторов, влияющих на выбор профессии: 1) позиция старших членов семьи, особенно родителей; 2) позиция сверстников; 3) позиция учителей, классного руководителя; 4) личные профессиональные планы, представления о ближайшем и отдаленном будущем; 5) способности, таланты учащегося; 6) уровень притязаний на общественное признание; 7) информированность (важная, неискаженная информация); 8) склонности.

В зарубежной научной литературе последних лет также много внимания уделяется тематике профессионального самоопределения. Австралийские ученые из Университета Джеймса Кука Ф. И. Емето, К. Цей, Д. Линдсей и др. [12] провели обширное исследование по анализу факторов, влияющих на выбор карьеры молодежи с учетом разницы в культурах западных, африканских и азиатских мигрантов. Исследовались три фактора (внутренний, внешний и межличностный), влияющие на выбор карьеры подростков. Внутренние факторы включают личный интерес, удовлетворенность работой и опыт обучения. Внешние факторы включают в себя обеспечение работой, гарантированные возможности трудоустройства, высокую заработную плату, престижные профессии и будущие выгоды. Между тем, межличностные факторы включают поддержку родителей, сплоченность семьи, влияние сверстников и взаимодействие с педагогами.

Латвийские ученые из Лиепайского Университета В. Боксе, И. Лусена-Езера и др. [14] провели сравнительный анализ выбора карьеры между английскими и латвийскими студентами. Опираясь на концепции профессиональных интересов и данные, собранные в ходе исследования школьников старших классов, авторы пришли к выводам, что наиболее сильные факторы, которые позволяют школьникам сделать карьерный выбор, – это понимание собственных интересов и определение собственных возможностей. Подчеркивается также, что опыт обучения и советы родителей играют важную роль. В то же время авторы отмечают, что профессиональные интересы школьников не соотносятся с запросами экономики.

Китайские ученые Ч. Сяолу, Ли Сикси и Гао Яомин рассматривают возрождение и последующее развитие профориентации и

консультирования в сфере образования в Шанхае с 1977 года по 2015 год с экономической и политической точек зрения. Рассматривается трансформация понятия профессиональной ориентации на этапах перехода от плановой экономики к рыночной [15].

Часть работ посвящена профессиональному выбору в конкретных отраслях экономики, например, ученые из Университета Претории Департамента информатики П. М. Александр, М. Холмнер и др. провели исследования по выбору профессии ИТ-специалиста и мотивационным факторам среди студентов двух Южно-Африканских университетов. Данные были проанализированы с использованием некоторых компонентов Социально-когнитивной теории профориентации [13].

Т. И. Касьянова и др. считают, что «поскольку внешняя социальная среда становится все более непредсказуемой, а в перманентно нарастающем интенсивном информационном потоке трудно разобраться даже зрелому человеку, не говоря о школьнике, с его еще недостаточно оформившимися и пока, как правило, узкими взглядами на мир, выбор молодыми людьми профессии зачастую оказывается спонтанным и случайным со всеми вытекающими из этого обстоятельства негативными последствиями» [9, с. 174-175].

На каждом возрастном этапе самоопределение имеет свою специфику. По мере взросления обучающиеся уделяют проблеме самоопределения все больше внимания. «Учащимся 8–9-х классов, которые пребывают на этапе формирования личностного самосознания, нужно помочь в развитии и улучшении у них умения сравнивать свои замыслы, намерения, представления с их практическими способностями и потенциалом, а также с потребностями современной биржи труда» [10, с. 21].

Е. В. Воронина [2] выделяет критерии готовности к профессиональному самоопределению, которые могут служить ориентиром педагогам и подросткам:

– информационный критерий (информированность о предполагаемой профессии; знание учащимися условий работы, ее содержания, результатов оплаты труда по различным профессиям; знание своих индивидуальных способностей, профессионально-значимых личностных качеств;

– мотивационный (мотивы, ценности и цели труда как образа жизни, наличие интереса к будущей работе; потребность в саморазвитии, стремление к самореализации; мотивы ценностей в профессиональной деятельности);

– деятельностно-практический (владение обучающимися умениями и навыками

работы, наличие умений работать в команде, достаточный уровень коммуникативных и организаторских способностей, наличие личного жизненного плана и вариантов профессионального обучения).

Учитывая данные критерии, педагоги в своей профессиональной деятельности могут сформировать у обучающихся личностные качества, которые помогут школьникам с выбором профессии. Школьникам осознание этих критериев поможет сформировать представление о самом себе, личных интересах, уровне притязаний и возможностях, потенциальных ограничениях и их причинах.

Профессиональное самоопределение тесно связано с самоопределением человека как личности и его жизненной позицией. Мотивы выбора профессии могут быть различными, однако главный фактор – это личная оценка процесса труда. Школьнику важно понимать возможность карьерного роста, привлекательность, престижность, трудоемкость рабочего процесса; ему важно знать, придется ли ему постоянно работать или совмещать отдых и работу будет легко. Он также обдумывает, как быстро сможет достичь материального благополучия и финансовой независимости.

Социально-экономические преобразования в России усилили внимание общества к проблемам самореализации и самоактуализации личности, в том числе и прежде всего в области профессионализации. Возросли и продолжают ужесточаться требования к качеству подготовки специалистов, напрямую зависящему от успешности их профессионального самоопределения, которое в настоящее время признается значимой составляющей образования, причем на всех его направлениях и на всех ступенях.

Эмпирическое исследование особенностей мотивации профессионального выбора студентами разных групп направлений. Исследование проводилось в следующей последовательности:

- выявлялись особенности профессиональной мотивации студентов колледжа со следующими специальностями: «Право и организация социального обеспечения (ПиОСО)» и «Дизайн (по отраслям)» с использованием теста-опросника К. Замфир в модификации А. А. Реана [8, с. 16];

- оценивались различия и сходство между двумя выборками с помощью математико-статистического анализа;

- оценивалась статистическая значи-

мость различий в профессиональной мотивации с применением t-критерия Стьюдента для независимых выборок;

- проводился сравнительный анализ мотивационного комплекса студентов в выборе профессии.

В качестве внутренних мотивов (ВМ) выбора профессиональной деятельности использовались: интерес к содержанию профессии и стремление самовыражения в профессии; как внешние положительные мотивы (ВПМ) использовались престиж профессии в обществе, интерес к материальной стороне профессии и стремление к продвижению по службе; как внешние отрицательные мотивы (ВОМ) – выбор профессии по совету родителей или друзей и стремление получить диплом.

На основании полученных результатов определялся мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам относились следующие два типа сочетаний: 1) ВМ > ВПМ > ВОМ и 2) ВМ = ВПМ > ВОМ. Наихудшим мотивационным комплексом считалось сочетание: ВОМ > ВПМ > ВМ. Любые другие сочетания считались промежуточными с точки зрения их эффективности.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате тестирования респондентов по указанной выше методике были получены данные о профессиональной мотивации студентов. По мнению студентов, будущих юристов, в основе выбора их профессии лежат следующие группы мотивов (по возрастанию): желание руководить другими людьми (78,3%), интерес к материальной стороне профессии и стремление получить диплом (52,2%), интерес к содержанию профессии (39,1%), выбор профессии по совету родителей (30,4%), стремление самовыражения в профессии (17,4%) и желание получить престижную профессию (13%). Несколько иная структура профессиональной мотивации оказалась у студентов-дизайнеров: интерес к содержанию профессии (48,4%), стремление самовыражения в профессии, желание руководить другими людьми и интерес к материальной стороне профессии (36,8%), стремление получить диплом (32,6%), выбор профессии по совету родителей (14,7%), желание получить престижную профессию (2,1%). Эти данные для наглядности были представлены на рисунке 1.

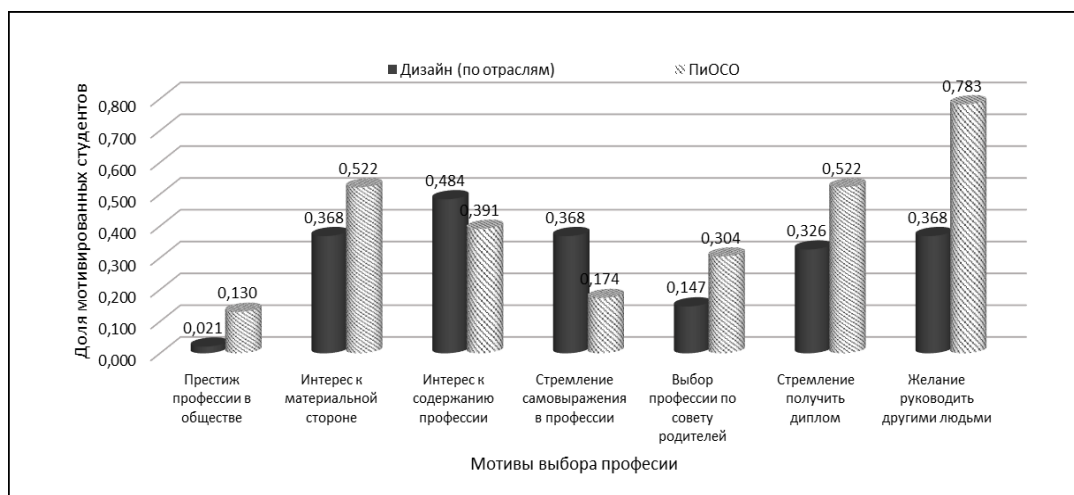


Рис. 1. Профессиональная мотивация студентов колледжа разных профессиональных направлений

Как видно из диаграммы, более чем у трех четвертей юристов существует желание руководить другими людьми, более чем половиной студентов движет материальный интерес и стремление получить диплом, треть студентов выбирает профессию по совету родителей или друзей, тем не менее все-таки 39% юристов имеют интерес именно к содержанию профессии. 13% юристов считают свою профессию престижной, и только 2% дизайнеров тоже считают свою профессию престижной. Более 80% дизайнеров обладают внутренними мотивами

выбора профессии (интерес и творческое отношение к содержанию профессии), более одной трети студентов-дизайнеров имеют внешнюю мотивацию (материальный интерес и стремление получить диплом, желание руководить другими людьми), 14% студентов все-таки выбирают профессию по совету родителей или друзей.

На рисунке 2 приводится диаграмма мотивационного комплекса студентов колледжа юридической и дизайнерской специальностей.

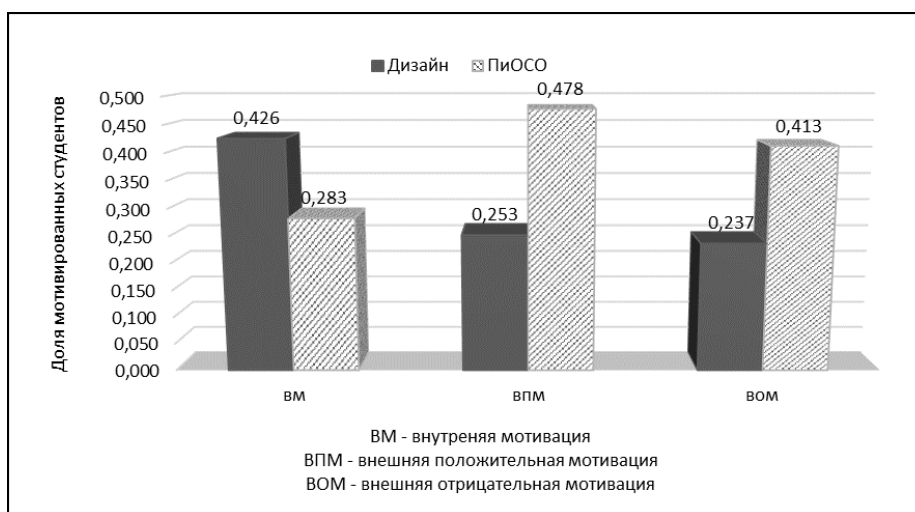


Рис. 2. Мотивационный комплекс личности студентов разных профессиональных направлений

Графически видно, что студенты-дизайнеры имеют один из оптимальных мотивационных комплексов личности: ВМ > ВПМ > ВОМ, в отличие от них студенты-юристы имеют один из неэффективных мотивационных комплексов личности: ВПМ > ВОМ > ВМ. У них явное преобладание внешней положительной мотивации, на втором месте находятся внешние отрицательные мотивы, и лишь только 28,3% бу-

дущих юристов имеют интерес к профессии и хотят в ней самореализоваться. Этот результат согласуется с данными ряда авторов, отмечающих, что студенты-юристы в большей степени ориентированы на внешние мотивы, что можно объяснить большей престижностью в нашем обществе профессии юриста [6; 11].

Оценим различия и сходство между двумя выборками профессиональной моти-

вазии студентов юристов и дизайнеров. Обратимся к результатам исследования, которые приведены в таблице. Статистическая

обработка данных проводилась по критерию t-Стьюдента для независимых переменных.

Таблица

Показатели профессиональной мотивации студентов (в баллах)

Мотивы	Среднее значение в группе: студенты-юристы	Ранг мотива	Среднее значение в группе: студенты-дизайнеры	Ранг мотива	t-эмпири	Уровень значимости
Престиж профессии в обществе	16,0±4,74	6	12,48±4,86	5	-3,176	0,003**
Интерес к материальной стороне	18,96±4,08	2	18,58±4,67	2	-1,205	0,236
Интерес к содержанию профессии	18,48±3,01	3	19,21±3,67	1	1,0	0,324
Стремление самовыражения в профессии	18,22±4,6	5	18,03±4,21	2	-0,177	0,861
Выбор профессии по совету родителей	0,52±0,86	4	1,17±0,98	4	-2,946	0,006**
Стремление получить диплом	1,65±0,83	2	0,99±0,94	3	-3,34	0,002**
Желание руководить другими людьми	2,17±0,89	1	1,23±1,07	2	-4,386	0,0002***

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Подтверждение эти данных можно увидеть и на диаграммах (рис. 3), показывающих различия в средних значениях по

мотивам престижа выбранной профессии и желании руководить людьми.

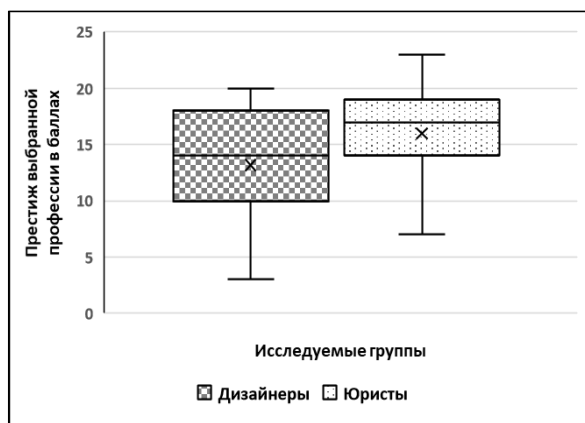


Рис. 3. Различия в средних значениях по мотивам престижа выбранной профессии и желании руководить людьми

Были выявлены значимые различия между группами «Юристы» и «Дизайнеры» по следующим мотивам: престиж профессии в обществе, выбор профессии по совету родителей или друзей, стремление получить диплом, желание руководить другими людьми. Обе исследуемые группы имеют одинаковую силу профессиональной мотивации к материальной стороне своей профессии, ее содержанию и стремлению к самовыражению в профессии.

Более высокий показатель престижной мотивации и стремления руководить людьми у студентов-юристов свидетельствует о том, что для них, в отличие от студентов-дизайнеров, более характерно стремление к достижению высокого социального статуса посредством овладения избранной профессией. По-видимому, это связано с тем, что

студенты-юристы, по сравнению со студентами-дизайнерами, воспринимают свою профессию как более перспективную, способствующую достижению материальной обеспеченности в будущем и построению профессиональной карьеры.

У студентов-дизайнеров более выражен показатель мотива творческого самовыражения в профессии. Это говорит о том, что студенты-дизайнеры в большей мере мотивированы на саму профессиональную деятельность, они видят больше возможностей для творческой самореализации в своей будущей профессии, по сравнению со студентами-юристами. Это можно объяснить характером профессиональной подготовки дизайнеров, в рамках которой большое место отводится творческим заданиям и проектам, что позволяет студентам проявить

свою индивидуальность и дает дополнительный потенциал для достижения самоактуализации. Эти выводы согласуются с исследованиями других авторов, которые отмечают, что у дизайнеров «выбор профессии объясняется возможностью заниматься любимым делом (61%), хорошей оплатой (36%), высоким социальным статусом (7%), возможностью трудоустроиться после окончания вуза (4%), 70% опрошенных самостоятельно сделали выбор своей специальности» [1, с. 103].

Профессиональная подготовка студентов-юристов предполагает большую регламентированность, что связано со спецификой юридических дисциплин, поэтому юристы менее ориентированы на творческую деятельность и самовыражение.

Проведенное нами исследование выявило не только различия, но и определенное сходство профессиональной мотивации студентов колледжа разных направлений подготовки. На наш взгляд, полученные результаты также могут объясняться единым статусом участников исследования и одинаковым возрастом. Обе группы студентов, несмотря на разные направления подготовки, обладают одинаковыми стремлениями, присущими такой группе, как студенчество.

Выводы. В целом проведенное исследование подтвердило наше предположение о том, что существуют различия в сформированных мотивационных комплексах личности юристов и дизайнеров, которые влияют на успешность будущей профессиональной деятельности. Также была определена мотивационная структура этих групп студентов, показывающая сходство и различие стремлений и желаний, которыми они руководствуются при выборе профессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что причины выбора определенных профессий разнообразны, и в то же время оди-

наковы у всех. Большинство учащихся выбирают специальности из собственного представления о них, как о нужных, престижных и высокооплачиваемых, а также опираясь на мнение родителей, которые стремятся дать своему ребенку наиболее востребованное на их взгляд образование. Все это выступает внешними мотивами выбора профессии, что же касается внутренней мотивации, то, к сожалению, у юристов она мало выражена. Юрист – это представитель особой профессиональной группы, которая играет немалую роль в социуме. Моральные и профессиональные качества специалиста в сфере юриспруденции не только являются основополагающими началами для его успешного роста и развития, но и представляют ценность для общества в целом, и они должны быть сформированы именно на этапе обучения. В процессе обучения студентам-юристам просто необходима психолого-педагогическая поддержка, которую должен осуществлять педагог. Для того чтобы педагогическая поддержка выполняла свои функции, а именно развивала психофизические качества, коммуникативные умения и интеллектуальные навыки будущих юристов, преподаватель должен осуществлять такое сопровождение студентов не стихийно, а систематически. В процессе этой поддержки может быть получен полезный эффект, который является конечной целью педагогического сопровождения: приобретение обучающимися профессионально-психологической стабильности, устойчивой коммуникативной компетентности, а также развитого профессионального творческого мышления. Совокупность профессионально важных качеств и личностных особенностей будет отражать уровень профессиональной подготовленности и зрелости, который является критерием успешной деятельности юриста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова, И. М. Диагностика психологических качеств как аспекта профессиональной компетентности дизайнера / И. М. Власова, Г. В. Чумаченко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7, № 3. – С. 102-108.
2. Воронина, Е. В. Педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников / Е. В. Воронина. – Текст : электронный // Концепт. – 2013. – № 04. – URL: <http://ekoncept.ru/2013/13081.htm> (дата обращения: 24.03.2019).
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. А. Климов. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
5. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 67-69.
6. Панарина, Ю. П. Особенности учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов и студентов-юристов / Ю. П. Панарина, Л. Н. Гридяева // Перспективы развития науки в современном мире : сборник статей по материалам III международной научно-практической конференции : в 2-х частях. – 2017. – С. 156-159.
7. Пряхникова, Е. Ю. Проблемы профессионального становления личности / Е. Ю. Пряхникова, Т. А. Егоренко. – Текст : электронный // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 2. – С. 111-122. – URL: <http://psyjournals.ru/jmfr> (дата обращения: 24.03.2020).

8. Сборник психологических тестов. Часть III : пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
9. Шкурин, Д. В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема / Д. В. Шкурин, Т. И. Касьянова, А. В. Мальцев // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 7. – С. 168-187. – Doi: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187.
10. Шульгина, Т. А. О мотивации студентов к участию в организации мероприятий профессиональной направленности / Т. А. Шульгина, Н. А. Кетова, К. А. Холодова [и др.] // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 1. – С. 96-115. – Doi: 10.17853/1994-5639-2018-1-96-115.
11. Щербакова, Т. Н. Изучение содержания представлений студентов о факторах успешности юристов / Т. Н. Щербакова, Д. Н. Мисиров, Р. Д. Мисиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-13. – С. 208-214.
12. Akosah-Twumasi, P. Systematic review of factors influencing youth career choices – the role of culture / P. Akosah-Twumasi, T. I. Emoto, D. Lindsay, et al. // Front. Education. – 2018. – № 3:58. – Doi: 10.3389/educ.2018.00058.
13. Alexandera, P. M. Factors affecting career choice: Comparison between students from computer and other disciplines / P. M. Alexandera, M. Holmnera, H. H. Lotrieta, et al. // Journal of Science Education and Technology. – 2011. – Vol. 20, Issue 3. – P 300-315.
14. Bikse, V. Comparative analysis of career choices by students in Latvia and the UK / V. Bikse, I. Lūsēna-Ezera, U. Libkovska, et al. // 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18) Universitat Politècnica de Valencia. – Valencia, 2018. – Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8202>.
15. Zhou, Xiaolu. Career guidance and counseling in Shanghai, China: from 1977 to 2015 / Zhou Xiaolu, Li Sexy, Gao Yao Ming // Career Development Quarterly. – 2016. – Vol. 64, № 3. – P. 203-214.

REFERENCES

1. Vlasova, I. M., Chumachenko, G. V. (2015). Diagnostika psikhologicheskikh kachestv kak aspekta professional'noy kompetentnosti dizaynera [Diagnosis of psychological qualities as an aspect of professional competence of a designer]. In *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. Vol. 7. No. 3, pp. 102-108.
2. Voronina, E. V. (2013). Pedagogicheskaya podderzhka formirovaniya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu shkol'nikov [Pedagogical support for the formation of readiness for professional self-determination of students]. In *Kontsept*. No. 04. URL: <http://ekoncept.ru/2013/13081.htm> (mode of access: 24.03.2019).
3. Zeer, E. F. (2003). *Psikhologiya professiy* [Professions psychology]. Moscow, Akademicheskii proekt, Ekaterinburg, Delovaya kniga. 336 p.
4. Klimov, E. A. (2010). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. 4th edition. Moscow, Akademiya. 304 p.
5. Kudryavtsev, T. V. (1981). Psikhologo-pedagogicheskie problemy vysshey shkoly [Psychological and pedagogical problems of higher education]. In *Voprosy psikhologii*. No. 2, pp. 67-69.
6. Panarina, Yu. P., Gridyaeva, L. N. (2017). Osobennosti uchebno-professional'noy motivatsii studentov-psikhologov i studentov-yuristov [Features of the educational and professional motivation of psychology students and law students]. In *Perspektivy razvitiya nauki v sovremennom mire: sbornik statey po materialam III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, in 2 parts*, pp. 156-159.
7. Pryazhnikova, E. Yu., Egorenko, T. A. (2012). Problemy professional'nogo stanovleniya lichnosti [Problems of professional formation of personality]. In *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. No. 2, pp. 111-122. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (mode of access: 24.03.2020).
8. *Sbornik psikhologicheskikh testov. Chast' III* [Collection of psychological tests. Part III]. (2006). Minsk, Zhenskiy institut ENVILA. 120 p.
9. Shkurin, D. V., Kas'yanova, T. I., Mal'tsev, A. V. (2018). Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov kak obshchestvennaya problema [Professional self-determination of high school students as a social problem]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 20. No. 7, pp. 168-187. Doi: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187.
10. Shul'gina, T. A., Ketova, N. A., Kholodova, K. A., et al. (2018). O motivatsii studentov k uchastiyu v organizatsii meropriyatiy professional'noy napravlenosti [On the motivation of students to participate in the organization of professional events]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 20. No. 1, pp. 96-115. Doi: 10.17853/1994-5639-2018-1-96-115.
11. Shcherbakova, T. N., Misirov, D. N., Misirov, R. D. (2017). Izuchenie soderzhaniya predstavleniy studentov o faktorakh uspehnosti yuristov [Studying the content of students' ideas about the success factors of lawyers]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 57-13, pp. 208-214.
12. Akosah-Twumasi, P., Emoto, T. I., Lindsay, D., et al. (2018). Systematic review of factors influencing youth career choices – the role of culture. In *Front. Education*. No. 3:58. Doi: 10.3389/educ.2018.00058.
13. Alexandera, P. M., Holmnera, M., Lotrieta, H. H., et al. (2011). Factors affecting career choice: Comparison between students from computer and other disciplines. In *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 20. Issue 3, pp 300-315.
14. Bikse, V., Lūsēna-Ezera, I., Libkovska, U., et al. (2018). Comparative analysis of career choices by students in Latvia and the UK. In *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18) Universitat Politècnica de Valencia*. Valencia. Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8202>.
15. Zhou, Xiaolu, Li, Sexy, Gao, Yao Ming. (2016). Career guidance and counseling in Shanghai, China: from 1977 to 2015. In *Career Development Quarterly*. Vol. 64. No. 3, pp. 203-214.

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации; 198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилотова, 1; e-mail: zkirvit@yandex.ru

Ильянкова Екатерина Ивановна,

адъюнкт, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации; 198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилотова, 1; e-mail: ekaterinapogodina@yandex.ru

**РОЛЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ
РЕГЛАМЕНТИРОВАННОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальное пространство; несовершеннолетние правонарушители; социальный контроль; свойства личности, профилактика девиаций, личность подростка.

АННОТАЦИЯ. В статье обсуждаются основания, методология и результаты исследования влияния особенностей личности на представление личности о социальном пространстве. Показано, что представление о социальном пространстве – комплексное и структурированное отражение в сознании личности социального взаимодействия, опосредованного социальными нормами. Представление участвует в социальном взаимодействии, на его основе личность организует и регулирует отношения с другими людьми, координирует свою деятельность. Вопрос о роли личности в конструировании представления не имеет однозначного научного решения, а его эмпирическое исследование полезно для повышения эффективности профилактики искажений социального взаимодействия, в том числе и девиаций.

Эмпирическое исследование нацелено на определение опосредующей роли личностных особенностей в формировании представления о возможностях и ограничениях социального пространства. Выборка из 240 человек включает группу несовершеннолетних правонарушителей, обучающихся в специализированных учреждениях, и правопослушных, обучающихся в традиционных условиях. Методами исследования выступают стандартизированные самоотчеты: анкета, изучающая параметры социального пространства, опросник СМИЛ. Статистическая обработка проводится методами дескриптивной статистики, эффект опосредования оценивается регрессионным анализом (GLM mediation models).

Результаты показывают, что в представлении несовершеннолетних рецептируются ограничения социального пространства, влияя на восприятие возможностей и ограничений. Представление правонарушителей о социальном пространстве характеризуется меньшим объемом и сегментированностью взаимодействия, гомогенностью его участников, отрицанием социального контроля над собой. В целом оно воспринимается мешающим и затрудняющим взаимодействие. Оценка особенностей личности как медиатора показала, что в формирование такого представления вовлечены социальная интроверсия, импульсивность, тревожность и индивидуалистичность.

Итогом исследования стало понимание специфики рецепции несовершеннолетними регламентированного социального пространства, а также медиаторной роли особенностей личности, ухудшающих оценку возможностей социального взаимодействия.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Злоказов, К. В. Роль особенностей личности в репрезентации несовершеннолетними регламентированного социального пространства / К. В. Злоказов, У. И. Ильянкова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 81-90. – DOI: 10.26170/ro20-03-09.

БЛАГОДАРНОСТИ: работа поддержана грантом РФФИ № 20-012-00415 «Когнитивные интернет-технологии как фактор формирования экстремистского поведения молодежи: механизмы воздействия и профилактика».

Zlokazov Kirill Vital'yevich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Saint Petersburg, Russia

Ilyankova Ekaterina Ivanovna,

Adjunct, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Saint Petersburg, Russia

**THE ROLE OF PERSONALITY TRAITS IN THE REPRESENTATION
OF REGULATED SOCIAL SPACE BY ADOLESCENTS**

KEYWORDS: personality traits; prevention of deviations; teenager's personality; social space; juvenile offenders.

ABSTRACT. The article discusses the basis, methodology and results of the study of the influence of personality features on the personality's perception of the social space. It is shown that the concept of social space is a complex and structured reflection of social interaction mediated by social norms in the individual's consciousness. The notion participates in social interaction, on its basis the personality organizes and regulates relations with other people, coordinates its activity.

The empirical study aims to determine the mediating role of personal features in shaping the notion of the possibilities and limitations of social space.

The methods of research are standardized self-reports. Statistical processing is carried out by methods of descriptive statistics, the effect of mediating is estimated by regression analysis (GLM mediation models).

The results show that adolescents' perceptions of the limitations of social space are receptive to the perception of opportunities and limitations. The representation of teenage offenders about social space is characterized by less volume and segmentation of interaction, homogeneity of its participants, and denial of social control over themselves. In general, it is perceived as interfering with and hindering the interaction. The evaluation of personality peculiarities as a mediator showed that social introversion, impulsivity, anxiety and individualism are involved in the formation of such a perception.

The result of the study was a new knowledge about the reception of regulated social space by adolescents, as well as the mediator role of personality traits, which impair the assessment of the possibilities of social interaction.

FOR CITATION: Zloказov, K. V., Il'yankova, E. I. (2020). The Role of Personality Traits in the Representation of Regulated Social Space by Adolescents. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 81-90. DOI: 10.26170/po20-03-09.

ACKNOWLEDGMENTS: the article was supported by the RFBR grant No. 20-012-00415 "Cognitive Internet technologies as a factor in the formation of extremist youth behavior: mechanisms of influence and prevention".

Введение. Изучение того, как складывается представление несовершеннолетних о социальном пространстве представляется актуальным в научном и прикладном аспектах вопроса. Во-первых, эта область познания разделена между психологической и социологической науками, и любые исследования способствуют их взаимообогащению. Во-вторых, изучение представлений об обществе у несовершеннолетних расширяет знания о механизмах и процессе социализации. В-третьих, сравнение представлений у правонарушителей и правопослушных подростков совершенствует методы психолого-педагогической профилактики девиантного поведения. Поскольку современная модель работы с несовершеннолетними правонарушителями нацелена на регуляцию социального взаимодействия посредством его внешней регуляции, внимание авторов сосредоточено на этом аспекте.

Цель исследования – установить, как регуляция социального взаимодействия сказывается на представлении подростков-правонарушителей о социальном пространстве; определить, какие особенности личности влияют на формирование данного представления.

Кратко охарактеризуем логику построения статьи. Ее первая часть описывает теоретические рамки исследования. Ими выступают положения субъектно-деятельностного подхода, показывающие, что представление личности о социальном пространстве является репрезентацией системы взаимодействия с обществом, структурно включает в себя образы, представления и понятия о других людях и обществе [3]. Его функциональная роль – регуляция отношений с обществом. Вторыми положениями исследования выступают положения социально-структурной концепции, применяемые для обоснования централь-

ной роли взаимодействия в организации представления о социальном пространстве. Представление отражает взгляд личности на возможности взаимодействия с окружающими, оценки других людей и себя. Поскольку особенности личности могут влиять на содержание представления, закономерно полагать, что его искажения могут сказываться на восприятии несовершеннолетними социального взаимодействия. Проверка этого предположения проводится нами в эмпирическом исследовании, изложенном во второй части статьи. Полученные результаты обсуждаются с учетом возможностей их применения как в научной, так и практической деятельности – совершенствовании программ профилактики преступности несовершеннолетних.

Теоретические основания. Представление о социальном пространстве – это результат обобщения личностью собственных знаний, отношения и собственного опыта восприятия социального мира. Следуя парадигме субъектно-деятельностного подхода, мы рассматриваем представление как одну из форм отражения сознанием реальности внешнего мира, наряду с образом и понятием [3]. В отечественной психологии рассматривается несколько разновидностей архитектуры представления: в виде уровневой организации, ядерно-периферической конструкции, существуют также концепции схематических моделей представления. Наиболее популярной является уровневая модель, согласно которой представление обобщает образы, конкретные представления и понятия о других людях и социальных группах, нормах и правилах взаимодействия с ними [4]. Данная модель получила эмпирическую поддержку. Как показывает D. Rummelhart, представление упорядочивает образы, схематизирует их и обобщает в целостную ментальную репрезентацию социального взаимодействия [9].

Механизмы формирования представления имеют социально-когнитивный характер. Так, К. А. Абульханова описывала четыре вида отношений, репрезентирующих социальный мир в сознании личности. В их числе она называла познавательные и деятельностные отношения личности к миру, коммуникативные отношения к другим людям и рефлексивные по отношению к себе [1]. N. Haslam описывает механизмы категоризации и схематизации социальной информации, образующие представление личности о социальном взаимодействии [10]. Н. Markus отмечает, что конструкция представления о социальном пространстве основывается на интересующем взаимодействии, снабжающем личность социальной информацией [11].

Важной теоретической идеей субъектно-деятельностного подхода выступает взаимосвязь представления о социальном пространстве с регуляцией активности в нем. Предполагается, что личность, опираясь на представление, изменяет социальное пространство, а достигнутые преобразования изменяют представление личности о себе. Таким образом, представление о социальном пространстве обобщает отношения, установки и убеждения личности относительно других людей и себя.

Содержание представления о социальном пространстве. Основываясь на положении о том, что в представлении о пространстве отражается взаимодействие личности с окружающими людьми, закономерно полагать, что его содержание составляют знания об этом взаимодействии. Вместе с тем, следует полагать, что данные знания имеют социально-сконструированный характер. Личность использует понятия, применяемые обществом для описания социальных структур, при определении собственных взаимоотношений с окружающими. Поэтому при изучении содержания представления оправданно использовать знания, релевантные знаниям личности об обществе. Наиболее влиятельным их источником является социально-структурная концепция общества [10], согласно которой взаимодействие людей опосредованно правилами групп, участником которых они являются. Выполнение роли определяет отношение к личности со стороны общества, социальных групп и отдельных людей.

В представлении личности отражаются роли и социальные позиции в разных социальных группах, характеристики окружающих людей и групп, регламентация взаимодействия и контроль над ней. Эмпирическое исследование представления о пространстве, таким образом, может быть реализовано посредством изучения социаль-

ных понятий и категорий, идентифицирующих позицию личности. Однако мы полагаем, что несовершеннолетние поверхностно осознают эти понятия. По большей части их представление об обществе создается на основе личного опыта взаимодействия. Поэтому в эмпирической части исследования мы прибегаем к понятиям о социальном пространстве, репрезентированным во взаимодействии, а не основанном на социальном знании. Элементами представления выступают характеристики, вытекающие из взаимодействия. Адекватной репрезентантой объема социального пространства может выступать число лиц, с которыми подросток взаимодействует в течение дня. Соответственно, ограничения в общении очерчивают для подростка круг людей, с которыми возможна совместная деятельность. Учителя, родители и другие субъекты социального контроля воспринимаются в качестве лиц, влияющих на взаимодействие с социальным окружением. Цели, направленность и другое своеобразие окружающих рецептируются в представлении подростка о разнообразии, непохожести, нетипичности социального окружения.

Итак, конструкция представления формулируется нами на теоретических положениях субъектно-деятельностного подхода и социально-структурной концепции организации общества. Представление личности о социальном пространстве обобщает суждения личности о взаимодействии с окружающими людьми, способе его организации и потенциальных возможностях. Мы полагаем, что данные характеристики отражаются личностью в качестве составляющих представления о социальном пространстве. При этом значение, которое придается каждому из них, зависит от особенностей личности, другими словами, содержание представления варьируется личностными характеристиками.

Личность как медиатор. Традиционно особенности личности рассматриваются в качестве фактора, прямо влияющего на взаимоотношения и взаимодействие. Однако в ситуации регламентированного социального взаимодействия особенности личности не проявляются так открыто. Ведь, к примеру, на учебном занятии подросток следует модели социального поведения, упорядочивающей его взаимодействие с учителем и одноклассниками. Особенности его личности проявляются в отклонении от этой модели, например, выражаются в специфическом стиле взаимодействия – активном или медлительном, демонстративном или отстраненном [2]. Вообще, свойства личности связаны с ожиданиями и установками в отношении других людей, предпочтениями в выборе деятельности

или отношениях [5]. Девиантное поведение подростков также имеет определенные личностные предпосылки, роль и значение которых рассматривается в качестве самостоятельного фактора его детерминации [7].

В логике выполненного нами исследования личностным особенностям несовершеннолетних уделяется опосредующая роль. Предполагается, что они изменяют восприятие и оценку социального пространства. Подтверждение этой гипотезы требует привлечения специальной методологии и инструментария, позволяющего выявить и оценить эффект опосредования.

Исследовательский подход к определению медиатора. Разработку эффектов опосредования в психологической науке связывают с исследовательскими стратегиями представителей когнитивно-поведенческого подхода. В их работах изучалось не только прямое взаимоотношение между переменными, но и опосредованное. Наиболее известным примером теоретизации эффекта медиатора может выступать концепция оперантного обусловливания Б. Ф. Скинера [13]. Изучение опосредования приобрело популярность, поскольку имело широкие теоретические перспективы, а в середине 80-х годов XX века была предложена процедура изучения эффектов, оказываемых медиатором [8]. В настоящее время определение медиаторов является одной из процедур путевого анализа – исследовательской методологии, моделирующей механизмы психологических явлений на основе статистических эффектов между предикторами, медиаторами и модераторами.

Идея подхода в том, что переменная-медиатор усиливает или ослабляет влияние независимой переменной на зависимую, вмешиваясь и изменяя типичные отношения между ними. Статистическая проверка осуществляется посредством корреляционного, дисперсионного или регрессионного анализа отношений между переменными в эксперименте. Способом оценки эффекта опосредования выступает анализ регрессий между зависимой (Y) и независимой переменной (X), с добавлением переменной медиатора (M) (см. рис.).

Идея подхода в том, что переменная-медиатор усиливает или ослабляет влияние независимой переменной на зависимую, вмешиваясь и изменяя типичные отношения между ними. Статистическая проверка осуществляется посредством корреляционного, дисперсионного или регрессионного анализа отношений между переменными в эксперименте. Способом оценки эффекта опосредования выступает анализ регрессий между зависимой (Y) и независимой переменной (X), с добавлением переменной медиатора (M) (см. рис.).

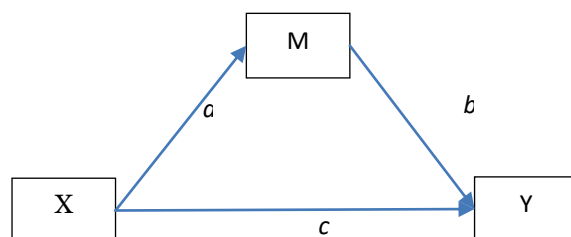


Рис. Аналитическая модель оценки медиаторного эффекта

Примечание:

- 1) X – независимая переменная, Y – зависимая переменная, M – переменная медиатор;
- 2) статистические оценки: a – регрессия $X \rightarrow M$; b – регрессия $M \rightarrow Y$; c – регрессия $X \rightarrow Y$;
- 3) эффекты: медиаторный эффект – $a+b$; прямой эффект – c' , общий эффект – $c=c'+ab$.

Для определения медиатора сопоставляются виды эффектов – прямой, без учета опосредующей переменной $X \rightarrow Y$, и опосредующий, представляющий сумму из двух эффектов – $X \rightarrow M$ и $M \rightarrow Y$.

В литературе описаны три аналитических критерия, указывающие на роль медиатора: 1) статистически значимое влияние независимой переменной на медиатор (т. е. наличие пути a); 2) влияние предполагаемого медиатора на зависимую переменную (наличие пути b), 3) ослабление отношений между зависимой и независимой переменной (т. е. прямого пути c') при условии контроля путей a и b . Эффект медиатора оценивается с учетом ослабления прямого влияния.

В рамках данного исследования ис-

пользуется модель проверки медиатора, основанная на регрессионных оценках. Она применяется в варианте оценки одностороннего, каузального (причинного) эффекта [14].

Организация исследования. Исследование нацелено на описание представлений несовершеннолетних о социальном пространстве, а также на изучение влияния особенностей личности.

Для репрезентации черт личности используется диагностический конструкт, разработанный С. Хатуэем и Дж. Маккинли. Его выбор обусловлен практическими соображениями. Распространенность методик диагностики личности, построенных на этой концепции, позволяет применять ре-

зультаты исследования в разных видах работы с несовершеннолетними. Например, при принятии решений о ресоциализации и изменении условий отбывания наказания, разработке программ профилактики девиантного поведения.

Для выявления специфики представлений о регламентированном социальном пространстве нами изучались представления несовершеннолетних, обучающихся в специализированных учебно-воспитательных учреждениях. В данных образовательных организациях способы и формы социального контроля схожи – устанавливающие его нормативные документы, правила, регламентирующие взаимодействие, а также санкции за их нарушение, в целом, соответствуют друг другу. Опрашиваемые нами несовершеннолетние, перемещавшиеся между подобными учреждениями, также признают сходство регламентации. Для них это отражается в упорядоченности времени учебы и отдыха, правилах общения с другими воспитанниками и педагогическим коллективом, ограничениях в передвижении и пр. Стандарты регламентации мы рассматриваем единым сводом правил, упорядочивающих взаимодействие несовершеннолетних правонарушителей с окружающими людьми. Кроме того, нами изучались представления несовершеннолетних, чье взаимодействие не регламентировано социальным контролем.

Выборка исследования. Выборка общим объемом 240 человек, в возрасте от 15 до 17 лет (ср. знач.=16,6 лет, SD=0,4 года). Выборка разделена на две группы (правонарушители (110 человек, 100% мужчины) и правопослушные (130 человек, 100% мужчины)). Правонарушители состоят на учете подразделений по делам несовершеннолетних, обучаются в специализированных учебно-воспитательных учреждениях г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Основанием помещения выступают преступления и правонарушения, совершенные подростками. В частности, 33% обследованных совершили корыстные преступления (предусмотренные ст.158 УК РФ – 26,6%; 159 УК РФ – 7%), 22% – корыстно-насильственные (ст. 161 УК РФ – 7%, 162 УК РФ – 15%) 15% – насильственные (115 УК РФ – 7%; 112 УК РФ – 8%). Правопослушные не состоят на учете, обучаются в 10–11-х классах средних школ г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Методы исследования. Методами сбора данных выступили стандартизированные самоотчеты.

1. Особенности личности изучались посредством полной версии стандартизированного многофакторного метода исследо-

вания личности (СМИЛ, Л. Н. Собчик).

2. Представление несовершеннолетних о социальном пространстве исследовалось с помощью специально разработанной анкеты. Структура методики соответствует представлениям о ведущей роли рефлексии в восприятии социального взаимодействия, а также ключевым понятиям социально-структурной концепции. Она состоит из двух блоков вопросов – интерактивного, раскрывающего суть взаимодействия, и рефлексивного, оценивающего возможности и ограничения социального пространства.

2.1. Интерактивная составляющая социального пространства описывалась показателями:

2.1.1. Объем социального пространства – количество лиц и групп, с которыми взаимодействует несовершеннолетний («Обычно в течение дня я взаимодействую с...»).

2.1.2. Гомогенность – гетерогенность социального пространства описывает степень разнообразия, непохожести социального окружения, определяя потенциальные возможности взаимодействия с ними («Окружающие меня люди: похожи друг на друга... сильно различаются...»).

2.1.3. Координация социального взаимодействия описывает способы регуляции поведения, которые использует субъект для соответствия социальным ожиданиям («Кто руководит Вашими действиями в течение дня...»).

2.1.4. Вариативность поведения описывает различия в стиле взаимодействия с разными социальными группами («С разными людьми я веду себя...»).

2.2. Рефлексивная часть представления изучалась посредством утверждений: (1) «Искреннее или ложное отношение окружающих людей к Вам»? (2) «Справедливое ли отношение окружающих людей к Вам?»; (3) «Поддерживают ли Вас окружающие люди?»; (4) «Добрыми или враждебными являются Ваши отношения с людьми?»; (5) «Сложными или простыми являются Ваши отношения с окружающими?». Оценка согласованности пунктов продемонстрировала удовлетворительные результаты (n=240, Кронбах $\alpha=0,77$, межпункт. корр.=0,45).

Данные утверждения были обобщены в единый показатель воспринимаемых личностью свойств социального пространства, психологическое значение которого – отражение личностью возможностей и ресурсов взаимодействия. Изучение статистик общего показателя указывает на отклонение от нормального распределения (Shapiro-Wilk $W(240)=0,93$, $p<,03$; ср. знач.=17,55 SD=2,91; SE=0,22).

Методы обработки результатов: процедуры дескриптивной статистики,

оценка эффекта медиатора методом регрессионного анализа (GLM mediation models). Математический анализ проводился с помощью статистического пакета «SPSS Statistics 19.0», Jamovi 1.1.9.0.

Процедура исследования заключалась в сборе сведений о представлении личности о социальном пространстве, особенностях личности; методом оценки эффекта медиатора.

Гипотезы исследования:

1. Представления о социальном пространстве основываются на восприятии возможностей социального взаимодействия.

2. Личностные особенности опосредуют восприятие социальных условий, влияя на представление личности о социальном пространстве.

Результаты. Описание результатов проводится в соответствии с гипотезами исследования.

1. Представление о социальном пространстве различается в условиях социальной регламентированности. В таблице 1 представлены сведения о частотах и характеристиках ответов несовершеннолетних относительно представления ими окружающего их социального пространства.

Таблица 1

Характеристики представления о социальном пространстве

Параметры социального пространства	Несовершеннолетние правонарушители, регламентированное взаимодействие (n=110)	Несовершеннолетние правопослушные, нерегламентированное взаимодействие (n=130)	Стат. различия
1. Объем взаимодействия			
1.1. Один-два человека	12,5%	1,2%	$\chi^2=74,6;$ $p<0,001$
1.2. Одна группа	40,2%	22,7%	
1.3. Несколько групп	37,5%	22,0%	
1.4. Все общество	9,8%	54,1%	
2. Гомогенность – гетерогенность			
1. Все одинаковые	28,6%	3,9%	$\chi^2=56,5;$ $p<0,001$
2. В основном похожи	40,2%	43,1%	
3. В основном непохожи	14,3%	38,0%	
4. Все разные	17,0%	14,5%	
3. Координация взаимодействия			
2.1. Самоконтроль	40,2%	26,7%	$\chi^2=50,6;$ $p<0,001$
2.2. Подражание	30,5%	13,3%	
2.3. Влияние нескольких	8,9%	45,1%	
2.4. Влияние многих	20,4%	13,3%	
4. Вариативность поведения			
4.1. Одинаковое	20,5%	27,5%	$\chi^2=33,8;$ $p<0,001$
4.2. Схожее в большинстве групп	37,5%	61,6%	
4.3. Различно в нескольких группах	26,8%	7,8%	
4.4. Различно в каждой группе	15,2%	3,1%	
5. Рефлексия социального пространства			
5.1. Мешающие	21,4%	5,1%	$\chi^2=90,1;$ $p<0,001$
5.2. Затрудняющие	62,5%	26,7%	
5.3. Поддерживающие	16,1%	50,2%	
5.4. Воодушевляющие	0%	18,0%	

Примечание: статистические различия определены оценкой χ^2 , значимые различия выделены полужирным.

Полученные результаты показывают влияние регламентации социального взаимодействия на представление личности о социальном пространстве, регуляцию поведения в нем и оценку его свойств.

2. Особенности личности, выполняющие роль медиатора в формировании представления о социальном пространстве. Анализ проводится путем опре-

деления признаков медиации у показателей личности, располагаемых между показателем регламентированности социального пространства и субъективной оценки его свойств. Ввиду малой выборки исследование проводится изолированно-аналитическим способом – каждая из 10 особенностей личности рассматривается отдельно. Результаты оценки медиаторов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Роль личностных особенностей в формировании представления о социально-регламентированном пространстве

Показатель (эффект)	Оценка	SE	Z	p	% эффекта
Шкала «Сверх контроль»					
а) Медирующий	0,111	0,0421	2,64	0,008	12,9
б) Прямой	0,754	0,0919	8,20	< .001	87,1

с) Общий	0,865	0,0834	10,38	< .001	100,0
Шкала «Импульсивность»					
а) Медирующий	-0,223	0,101	-2,21	0,027	6,89
б) Прямой	3,017	0,267	11,28	< .001	93,11
с) Общий	2,794	0,251	11,12	< .001	100,00
Шкала «Тревожность»					
а) Медирующий	-0,104	0,0334	-3,12	0,002	9,72
б) Прямой	0,970	0,0873	11,10	< .001	90,28
с) Общий	0,865	0,0834	10,38	< .001	100,00
Шкала «Индивидуалистичность»					
а) Медирующий	-0,0785	0,0267	-2,94	0,003	7,68
б) Прямой	0,9438	0,0848	11,13	< .001	92,32
с) Общий	0,8653	0,0834	10,38	< .001	100,00
Шкала «Социальная интроверсия»					
а) Медирующий	-0,398	0,0810	-4,91	< .001	24,0
б) Прямой	1,263	0,1122	11,26	< .001	76,0
с) Общий	0,865	0,0834	10,38	< .001	100,0

Интерпретация. Исследование основано на предположении о конструировании личностью представления о социальном пространстве в условиях взаимодействия, подвергаемого социальному контролю.

Первым результатом исследования стало подтверждение гипотезы об отражении в представлении о социальном пространстве его регламентации социальными условиями. Процедура исследования предполагала сопоставление двух групп несовершеннолетних – проживающих и обучающихся в специализированных учебно-воспитательных учреждениях, и сопоставляемой с ними группы несовершеннолетних, проживающих с родителями и обучающихся в условиях обычной средней школы. Таким образом, фактором, различающим эти группы, выступила организация взаимодействия. Какое значение она имеет?

Анализ того, как воспринимается социальное пространство несовершеннолетними правонарушителями, приводит к выводу об отражении в нем внешнего контроля над взаимодействием, который ограничивает возможности взаимодействия воспитанников с другими людьми. Организованное таким образом социальное пространство представляется меньшим по объему и замкнутым в границах одной социальной группы. Его участники типичны по своим свойствам и направленности. Через призму рефлексии такое пространство оценивается мешающим и затрудняющим несовершеннолетних – оно несправедливо, не поддерживает, не позволяет реализовать личные стремления.

В группе несовершеннолетних с противопослушным поведением социальное пространство лишено внешнего контроля над его содержанием. Соответственно, оно воспринимается неограниченным по объему – опрошенные полагают, что могут взаимодействовать с любыми социальными группами. Участники представляются разнообразными, непохожими друг на друга. В целом, пространство оценивается воодушев-

ляющим и поддерживающим.

Важным результатом исследования выступают найденные различия в социальном взаимодействии, присущие правонарушителям. Установлено, что 43% обследованных несовершеннолетних правонарушителей в разных социальных группах ведут себя по-разному, в то время как только 11% правопослушных действует подобным образом. Этот факт, на наш взгляд, также связан с социальным контролем, но не с его прямым действием, а с попытками избежать его. Это выражается в существовании у несовершеннолетних правонарушителей несовместимых моделей взаимодействия. Первая модель поведения формируется с учетом норм, декларируемых в учебно-воспитательном учреждении, и реализуется в этих условиях. Вторая модель может формироваться на основе криминальных норм и не быть связанной с социальным пространством учреждения. Подобная сегментация поведения может свидетельствовать о невозможности сконструировать целостную модель взаимодействия во всех социальных группах, соответствовать социально-ожидаемым стандартам поведения. Следствием сегментированности выступает возникновение неформальных сообществ, участники которых обладают схожими моделями поведения, совпадающими целями и разделяемыми ценностями. Исходя из этих предположений, изучение сходства моделей поведения в социальном пространстве у несовершеннолетних правонарушителей может иметь прогностическое значение для оценки риска асоциальной направленности.

Исследование обнаружило различия в представлениях несовершеннолетних о стратегиях контроля над взаимодействием. Установлено, что правонарушители по большей части руководствуются собственной представлением либо копируют поведение своих сверстников, (суммарно 70,7% опрошенных, а у правопослушных – 40%). Правопослушные, кроме этого, ука-

зывают на влияние конкретных людей на свое поведение (45% опрошенных).

Выявленные различия могут быть обусловлены отрицанием правонарушающими подростками внешнего контроля над собственным поведением. Поэтому они не считают себя подвергающимися чьему-либо контролю. Важно и то, что с позиции применяемых инструментов контроля, возможности управления поведением выше у правопослушных подростков. Ведь правопослушные осознают (и тем самым) допускают возможность контроля над собой других людей, а правонарушающие – нет. Поэтому ресурсами контроля выступают не только индивидуальные представления о правильном поведении, но и члены семьи, педагогические работники, иные социальные лица. Возможности контроля поведения несовершеннолетних правонарушителей по сравнению с правопослушными, в большей степени, зависят от представлений и убеждений. Не последнюю роль в этом играют индивидуально-психологические особенности, определяющие способности к саморегуляции и самоуправлению. Исходя из этих соображений, можно предполагать, что программы профилактики правонарушающего поведения могут быть более эффективными, если будут нацелены на расширение инструментов контроля над социальным поведением, а также учитывать личностные особенности несовершеннолетних правонарушителей.

Итак, анализ представлений о социальном пространстве показал, что правонарушителями оно воспринимается ограничивающим, подавляющим и мешающим, а правопослушным, напротив, – открытым, помогающим и побуждающим. При этом группа правонарушителей и правопослушных была собрана из нескольких образовательных организаций, то есть данное представление не локализовано условиями выборки и отражает реальное представление.

Вторым результатом исследования стало подтверждение гипотезы исследования об опосредующем влиянии личностных особенностей на представление личности о социальном пространстве. Полученные коэффициенты регрессии подтвердили ее частично, показав, что некоторые из измеренных личностных особенностей действительно опосредованно участвуют в формировании представления о социальном пространстве. Их роль в построении представления оценивается нами как медиатор.

Оценка медиаторного эффекта выполнялась путем определения влияния социального контроля (независимая переменная) на представление личности о свойствах социального пространства (зависимая пе-

ременная), опосредованного конкретным свойством личности (переменная-медиатор). Способом расчета выступала регрессия независимой переменной к зависимой, опосредованная медиатором.

Установлено, что по силе влияния наиболее существенными являются социальная интроверсия и сверхконтроль. Они изменяют представление личности о свойствах социального пространства в 24% и 12,9% вариации переменной. Другие особенности личности – импульсивность, тревожность и индивидуалистичность – не преодолели 10% предел влияния. Качество оказываемого влияния различается. Сверхконтроль позитивно влияет на восприятие социального пространства, а социальная интроверсия, тревожность, импульсивность и индивидуалистичность – негативно.

Негативное влияние обусловлено тем, что данные черты затрудняют взаимодействие с окружающими, искажают представление о других людях. Например, способствуют приписыванию окружающим людям плохих намерений, стимулируют подозрительность и враждебность. В этой связи, профилактика через контроль над содержанием поведения неэффективна, поскольку на уровне имплицитных представлений несовершеннолетний правонарушитель с подобными чертами личности не доверяет окружающим людям, опасается их. Поэтому учет этих особенностей и коррекция их негативного влияния повысит качество профилактического воздействия на несовершеннолетних правонарушителей [6].

Ограничения исследования. Описанное исследование имеет ряд ограничений. Теоретические ограничения заключаются в недостаточной обоснованности применения положений социально-структурного подхода для изучения субъективных представлений личности о взаимодействии с окружающими. Представляется целесообразным эмпирическая проверка состоятельности положений в дальнейших исследованиях.

Методологическим ограничением выступала недостаточная операционализация зависимой и независимой переменных. Расширение градаций социального контроля за содержанием взаимодействия может изменить отношения между различными характеристиками личности и рецептируемыми параметрами социального пространства.

Эмпирические ограничения обусловлены дизайном исследования и объемом выборки и ее несбалансированностью по полу. Сопоставление групп не является точным способом изучения различий в восприятии пространства лицами с разным социальным статусом, социально-культурными особенностями. Наиболее корректным будет яв-

ляться измерение представлений с контролем зависимой и независимой переменной в виде последовательных срезов.

Заключение. Исследование было нацелено на изучение роли личностных особенностей в формировании представления о социальном пространстве, различающимся по организации контроля за взаимодействием с окружающими. Результатом стало решение задач, связанных с концептуализацией представления о пространстве, адаптации положений социально-структурной концепции к социально-психологическим исследованиям, определения

роли особенностей личности в восприятии социального пространства.

Выводы расширяют научные представления о рецепции личностью социальной организации взаимодействия, роли социальной интроверсии и невротического контроля как свойств личности в построении представления о социальном пространстве. Практическим применением выводов исследования является возможность их использования в коррекционной работе. Проведение дальнейших исследований представляется перспективным для проверки и развития полученных в данной работе результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова, К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. – С. 3-21.
2. Волгина, С. Я. Подростки с девиантным поведением: особенности личности, качество жизни, организация медико-социальной помощи / С. Я. Волгина, А. С. Кондратьева, В. Ю. Альбицкий [и др.] // Вопросы современной педиатрии. – 2013. – № 12 (3). – С. 5-11.
3. Журавлев, А. Л. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 10-18.
4. Леонов, Н. И. Модель человека «конструирующего» / Н. И. Леонов // Социальный мир человека : сборник трудов конференции. – Ижевск : ERGO, 2014. – С. 12-14.
5. Ратинов, А. Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход / А. Р. Ратинов // Личность преступника как объект психологического исследования : сборник научных трудов. – М., 1979. – С. 3-33.
6. Сыроковашина, К. В. Антисоциальное расстройство личности у подростков и юношей: методология и диагностика / К. В. Сыроковашина, Е. Г. Дозорцева // Консультативная психология и психотерапия. – 2020. – Т. 28, № 1. – С. 49-62.
7. Шайкова, М. В. Психолого-криминологическая характеристика личности несовершеннолетних преступников / М. В. Шайкова // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. – 2015. – № 2 (5). – С. 85-88.
8. Baron, R. M. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations / R. M. Baron, D. A. Kenny // Journal of Personality & Social Psychology. – 1986. – № 51. – P. 1173-1182.
9. Rumelhart, D. E. Schemata: The Building Blocks of Cognition / D. E. Rumelhart // Theoretical Issues in Reading Comprehension, Routledge. – 1980. – P. 33-58.
10. Haslam, N. Mental representation of social relationships: Dimensions, laws or categories? / N. Haslam // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – № 67. – P. 575-584.
11. Markus, H. Self-schemata and processing information about the self / H. Markus // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – № 35 (2). – P. 63-78.
12. Hayes, A. F. Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium / A. F. Hayes // Communication Monographs. – 2009. – № 76 (4). – P. 408-420.
13. Pearl, J. Interpretation and identification of causal mediation / J. Pearl // Psychological Methods. – 2014. – № 19 (4). – P. 459-481.
14. Sales, A. C. Review: mediation Package in R / A. C. Sales // Journal of Educational and Behavioral Statistics. – 2017. – № 42 (1). – P. 69-84.
15. Shaw, M. L. G. Kelly's geometry of psychological space and its significance for cognitive modeling / M. L. G. Shaw, B. R. Gaines // The New Psychologist. – 1992. – № 9. – P. 23-31.

REFERENCES

1. Abul'khanova, K. A. (2005). Printsip sub"ekta v otechestvennoy psikhologii [The principle of the subject in domestic psychology]. In *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*. Vol. 2. No. 4, pp. 3-21.
2. Volgina, S. Ya., Kondrat'ev, A. S., Al'bitskiy, V. Yu., et al. (2013). Podrostki s deviantnym povedeniem: osobennosti lichnosti, kachestvo zhizni, organizatsiya mediko-sotsial'noy pomoshchi [Teenagers with deviant behavior: personality traits, quality of life, organization of medical and social assistance]. In *Voprosy sovremennoy pediatrii*. No. 12 (3), pp. 5-11.
3. Zhuravlev, A. L., Kupreychenko, A. B. (2012). Psikhologicheskoe i sotsial'no-psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti: teoreticheskie osnovaniya issledovaniya [Psychological and socio-psychological space of personality: theoretical foundations of research]. In *Znanie. Ponimanie. Umenie*. No. 2, pp. 10-18.
4. Leonov, N. I. (2014). Model' cheloveka "konstruiruyushchego" [The model of man "constructing"]. In *Sotsial'nyy mir cheloveka: sbornik trudov konferentsii*. Izhevsk, ERGO, pp. 12-14.
5. Ratinov, A. R. (1979). Psikhologiya lichnosti prestupnika. Tsennostno-normativnyy podkhod [Psychology of the personality of the criminal. Valuation approach]. In *Lichnost' prestupnika kak ob"ekt psikhologicheskogo issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, pp. 3-33.

6. Syrokvashina, K. V., Dozortseva, E. G. (2020). Antisotsial'noe rasstroystvo lichnosti u podrostkov i yunoshey: metodologiya i diagnostika [Antisocial personality disorder in adolescents and youths: methodology and diagnosis]. In *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. Vol. 28. No. 1, pp. 49-62.
7. Shaykova, M. V. (2015). Psikhologo-kriminologicheskaya kharakteristika lichnosti nesovershennoletnikh prestupnikov [Psychological and criminological characteristics of the personality of juvenile delinquents]. In *Rossiyskaya nauka i obrazovanie segodnya: problemy i perspektivy*. No. 2 (5), pp. 85-88.
8. Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. In *Journal of Personality & Social Psychology*. No. 51, pp. 1173-1182.
9. Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Routledge, pp. 33-58.
10. Haslam, N. (1994). Mental representation of social relationships: Dimensions, laws or categories? In *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 67, pp. 575-584.
11. Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. In *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 35 (2), pp. 63-78.
12. Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. In *Communication Monographs*. No. 76 (4), pp. 408-420.
13. Pearl, J. (2014). Interpretation and identification of causal mediation. In *Psychological Methods*. No. 19 (4), pp. 459-481.
14. Sales, A. C. (2017). Review: mediation Package in R. In *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. No. 42 (1), pp. 69-84.
15. Shaw, M. L. G., Gaines, B. R. (1992). Kelly's geometry of psychological space and its significance for cognitive modeling. In *The New Psychologist*. No. 9, pp. 23-31.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.6:355.58
ББК 4410.05

DOI 10.26170/po20-03-10
ГРНТИ 14.23.07

Код ВАК 13.00.02

Котлованова Олеся Владимировна,

аспирант кафедры педагогики и психологии детства, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; e-mail: kovchelo8@mail.ru

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ ПРИ НАХОЖДЕНИИ В ЗАЛОЖНИКАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: занятия по безопасности; дети дошкольного возраста; правила поведения; террористические угрозы; действия в заложниках.

АННОТАЦИЯ. Как выстроить и провести занятия с детьми на этапе дошкольного детства по вопросу безопасного поведения при нахождении в заложниках для обеспечения сохранения своей жизни и жизни окружающих? В статье представлен опыт проведения занятий с детьми старшего дошкольного возраста по программе антитеррористической направленности «Безопасный Я в безопасном мире» в рамках занятий по безопасности. Цель исследования: уточнить особенности педагогического процесса при знакомстве детей с наиболее характерными признаками ситуации заложничества, обучении адекватным складывающейся обстановке и с учетом собственных возможностей действиям в заложниках, с учетом развития познавательных качеств личности, логического мышления, нравственно-волевых качеств личности (исполнительность, дисциплинированность, умение контролировать свое поведение), при этом воспитывая в детях стремление использовать правила и стратегии безопасного поведения в заложниках и ответственное отношение к соблюдению правил поведения в заложниках для сохранения здоровья и жизни своей и окружающих. Для исследования были проведены занятия в 2020 году по безопасности в заложниках в восьми группах двух дошкольных образовательных организаций Челябинской области, с общим количеством детей – 82 ребенка в возрасте от 5 до 7 лет. Основные результаты показали педагогическую эффективность и психологическую безопасность проведения занятий у детей старшего дошкольного возраста по безопасности при нахождении в заложниках с опорной на предложенный автором конспект занятия. Результаты базируются на наблюдении 8 воспитателей и их интервьюировании автором исследования. Предложенное занятие является единственным описанным в литературе по данной тематике для детей 5–7 лет и может быть проведено в рамках занятий по антитеррористической безопасности в других дошкольных образовательных организациях.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Котлованова, О. В. Опыт проведения занятий по формированию у детей дошкольного возраста представлений о безопасном поведении при нахождении в заложниках / О. В. Котлованова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 91-97. – DOI: 10.26170/po20-03-10.

Kotlovanova Olesya Vladimirovna,

Post-graduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

EXPERIENCE OF FORMATION OF PRE-SCHOOL CLASSES IN CHILDREN OF PRESCHOOL REPRESENTATIONS OF SAFE BEHAVIOR WHEN WAY IN HOSTAGES

KEYWORDS: safety classes; preschool children; rules of conduct; terrorist threats; hostage actions.

ABSTRACT. How to build and conduct classes with children at the stage of preschool childhood on the issue of safe behavior when being held hostage to ensure the preservation of their own lives and the lives of others? The article presents the experience of conducting classes with children of preschool age under the anti-terrorism program “Safe Me in a Safe World” as part of security classes. The purpose of the study: to clarify the features of the pedagogical process when acquainting children with the most characteristic signs of a hostage situation, learning to adequately take shape and taking hostage actions into account, taking into account the development of cognitive qualities of a person, logical thinking, moral and volitional qualities of a person (diligence, discipline, the ability to control their behavior), while raising the desire in children to use the rules and strategies for safe behavior I am hostage and responsible for observing the rules of behavior as hostages to preserve the health and life of my people and others. For the study, classes were held in 2020 on hostage security in eight groups of two preschool educational organizations in the Chelyabinsk region, with a total number of children – 82 children aged 5 to 7 years. The main results showed the pedagogical effectiveness and psychological safety of conducting classes for children of older preschool age on safety when being held hostage with reference to the class outline proposed by the author. The results are based on the observation of 8 educators and their interviewing by the author of the study. The proposed lesson is the only one described in the literature on this topic for children 5–7 years old and can be conducted as part of anti-terrorism security classes in other preschool educational organizations.

FOR CITATION: Kotlovanova, O. V. (2020). Experience of Formation of Pre-School Classes in Children of Preschool Representations of Safe Behavior When Way in Hostages. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 91-97. DOI: 10.26170/po20-03-10.

В настоящее время проблема обеспечения безопасности жизнедеятельности, в условиях возрастающих террористических угроз, заявляет о себе все настойчивее [11].

Террор (лат. terror – страх, ужас) – направлен на «устрашение», «запугивание» [6]. Террор – ужас, то есть эмоциональное состояние, возникновения которого добиваются террористы, осуществляя те или иные специальные действия – террористические акты. Террористический акт является средством, методом, использование которого ведет реальные или потенциальные жертвы к состоянию ужаса [8]. Особенно подвержены влиянию стресса дети.

Террористические акты и угрозы в современном мире диктуют нам необходимость обезопасить детей от этих чрезвычайных ситуаций [12]. Также дети могут наблюдать или узнавать о терроризме из случайных разговоров.

Анализ нормативных документов и организационно-методических указаний по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, адресованных начальникам главных управлений МЧС России по субъектам Российской Федерации, позволяет говорить о том, что «слабым звеном в общей системе подготовки населения продолжает оставаться обучение неработающего населения, в том числе детей» [9]. Необходима реализация комплекса мероприятий в области противодействия терроризму и разрушения его основ. Ведется работа в отношении противодействия идеологии экстремизма и терроризма [10]. В области образования как в России, так и в зарубежных странах активно внедряется практика профилактики экстремизма в среде подростков [1; 5; 7]. Однако обучение правилам безопасности, мы считаем, должно начинаться с самого раннего детства и продолжаться на протяжении всей жизни.

По мнению Н. Г. Быковой [4], дошкольная образовательная организация, как социально-педагогическая система, имеет возможность реализовать как на занятиях, так и вне занятий свои возможности в решении проблемы нашего исследования: предоставить возможность получить новые знания для формирования представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера. По нашему мнению, потенциал дошкольных образовательных организаций направлен на решение задачи формирования физически и социально здоровой лич-

ности, где создаются благоприятные условия для решения вышеуказанной задачи. Для большинства детей дошкольного возраста детский сад является основным местом времяпрепровождения и средой, определяющей их дальнейшее поведение. Работа педагога дошкольной организации в этой области очень важна, так как может в значительной степени способствовать выживанию в условиях чрезвычайной ситуации [3]. Педагог при тесном взаимодействии с семьей, общественностью обладает уникальной возможностью расширить воспитательное и образовательное пространство по реализации программы по снижению риска возникновения и ущерба при чрезвычайных ситуациях террористического характера.

Как заявляют иностранные источники, освоение учебной программы, направленной на приобретение знаний о безопасности, может укрепить критический потенциал детей и предотвратить вовлечение в террористические угрозы и экстремистские группы [17].

Необходимость подготовки всех специалистов, руководителей и обучающихся к практической деятельности в условиях возможной реализации угроз террористических воздействий определяет поиск путей, средств, форм и методов формирования готовности их к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера. Важнейшая задача дошкольного образования состоит в том, чтобы дать всему персоналу и детям дошкольного возраста специальные знания, умения и навыки выживания в различных жизненных ситуациях, в том числе и самых опасных. Образовательный процесс должен способствовать формированию у детей культуры правильного и безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций террористического характера.

Для достижения результативности работы в этом вопросе педагог должен владеть современными педагогическими средствами и методами для решения поставленных задач, уметь организовывать интересные практические занятия, широко использовать опыт других педагогов, где большое значение будет иметь осознанная согласованность действий педагогов и общественности. Родители и педагоги дошкольных образовательных организаций осознают необходимость специальной работы, но испытывают затруднения в создании условий для формирования основ безопасного поведения детей дошкольного возраста из-за слабой методической разработанности данного вопроса. А анализ теории и

практики в сфере образования показывает, что проблема формирования представлений у детей дошкольного возраста о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях террористического характера в ходе учебно-воспитательного процесса является актуальной, теоретически и практически значимой. Нет программ по антитеррористической безопасности для детей дошкольного возраста, также нет методически грамотно разработанных мероприятий по данной тематике.

Для удовлетворения социального запроса на обеспечение безопасности детей при чрезвычайных ситуациях террористического характера и/или при угрозе их возникновения нами создана авторская программа «Безопасный Я в безопасном мире» социально-педагогической направленности, которая направлена на развитие и усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; улучшение взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и регуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта; формирование основ безопасного поведения в случае возникновения чрезвычайных ситуаций террористического характера.

Цель исследования: уточнить особенности педагогического процесса при знакомстве детей с наиболее характерными признаками ситуации заложничества, обучении адекватным складывающейся обстановке и с учетом собственных возможностей действиям в заложниках, с учетом развития познавательных качеств личности, логического мышления, нравственно-волевых качеств личности (исполнительность, дисциплинированность, умение контролировать свое поведение), при этом воспитывая в детях стремление использовать правила и стратегии безопасного поведения в заложниках и ответственное отношение к соблюдению правил поведения в заложниках для сохранения здоровья и жизни своей и окружающих.

Для исследования были проведены занятия по безопасности в заложниках в восьми группах двух дошкольных образовательных организаций Челябинской области, с общим количеством детей – 82 ребенка в возрасте от 5 до 7 лет. В каждой из групп занятия проводил их воспитатель. Занятие проходило в рамках годовой реализации программы «Безопасный Я в безопасном мире» по антитеррористической безопасности. Педагоги получали консультации автора программы (автора данного исследования) и имели все конспекты занятий к программе. Автор проводил интервьюирование воспитателей по вопросу прове-

дения занятий с уточнением аспектов психологической безопасности детей.

В статье мы опишем процесс проведения занятия с детьми в одной из групп – подготовительной к школе группе по модулю «Правила поведения в заложниках» программы «Безопасный Я в безопасном мире». Выбрана форма занятия – обучающая игра, вид занятия – ситуация-общение. Занятие является комплексным по типу. Целью занятия является формирование представлений о безопасном поведении, оказавшись в заложниках. Поставлены следующие задачи занятия: познакомить детей с наиболее характерными признаками ситуации заложничества, обучать адекватным складывающейся обстановке и с учетом собственных возможностей действиям в заложниках, развивать познавательные качества личности, логическое мышление (способность выстраивать логические закономерности между поступком и следствием), развивать нравственно-волевые качества личности (исполнительность, дисциплинированность, умение контролировать свое поведение), воспитывать стремление использовать правила и стратегии безопасного поведения в заложниках, воспитывать ответственное отношение к соблюдению правил поведения в заложниках для сохранения здоровья и жизни своей и окружающих.

На занятии педагогом использовались такие термины, как: терроризм, террористы, заложники, устрашение, безопасное поведение, безопасность, правила поведения, спасатели, наблюдательность, бдительность, осторожность. Эти слова были изучены на предыдущих занятиях программы, где реакция детей была здоровой, адекватной. Никаких психологических проблем не выявлено как в ходе занятия, так и после него.

На занятии использовалось следующее оборудование: игровой персонаж Защитник Захар, игрушка Петрушка, рисунок со схематичным изображением Петрушки и террористов. Электронный ресурс (мультипликационный фильм о правилах безопасного поведения при нахождении в заложниках): https://www.youtube.com/watch?v=ARrAD9K_FwI и мультимедийное оборудование (компьютер, проектор, колонки, экран для демонстраций) также было подготовлено заранее.

В рамках организационно-мотивационной деятельности педагог привлек внимание детей: «Ребята! Сегодня у нас стоит важная задача: спасти Петрушку. Его захватили бандиты и не хотят отпускать. Мы помним, что бандиты-террористы могут пугать людей, устраивая пожары, подкладывая бомбы и еще захватывать людей в заложники. Вот, к несчастью, наш бедный

Петрушка и попал в заложники». Педагог демонстрирует детям слайд с картинкой, на которой изображен Петрушка и силуэты бандитов-террористов. Педагог: «Ребята, мы будем спасать Петрушку? (положительные ответы детей). Хорошо, и для этого нужно позвать спасателя Защитника Захара, он нам расскажет Волшебные правила поведения: что надо делать, если оказался с террористом и не успел убежать, пока тебя еще не схватили. Мы должны эти правила узнать, запомнить и передать Петрушке, чтобы его спасти. Вы готовы помочь Петрушке?».

Дети с интересом откликнулись на предложение помочь Петрушке, стали внимательно слушать педагога. В основной части занятия воспитатель проговаривала детям каждое из правил от Защитника Захара. Ребята с направляющей помощью педагога уточняли суть правила и его целесообразность. Каждое правило было проиллюстрировано схематичным изображением. Так, например, рекомендация «настройся на ожидание» иллюстрировалась часами с циферблатом, а правило «будь внимательным» изображением поднятых вверх кошачьих ушек и открытых глаз. Важно, что при обсуждении правил и демонстрации карточки для запоминания педагог размещала эти иллюстрации на магнитную доску, в середине которой находилась фотография внимательно слушающих котиков. Важно, что правила подчиняются стратегии «мы как внимательные котики». Стратегия – общий формат поведения, который поможет детям лучше освоить правила безопасного поведения в заложниках. Каждое Волшебное правило объясняется через данную стратегию «внимательные котики», что может способствовать лучшему запоминанию и более точному следованию правилам при наступлении чрезвычайной ситуации. Приведем примеры правил безопасного поведения, рекомендованных к использованию детьми при нахождении в заложниках.

1. Будь рядом со своим воспитателем или с другим твоим знакомым взрослым, постарайся не разлучаться с ним. *Котики* тоже держатся вместе. Педагог уточнила, что взрослые – это воспитатель, няня, родители.

2. Настройся на долгое ожидание. Спасателям нужно время, чтобы освободить тебя. Они не теряют ни минуты, но должны все предусмотреть. Если ты оказался в заложниках, знай, ты не один, спасатели спешат к тебе на помощь. *Котики* тоже умеют долго ждать.

3. Если есть возможность, держись подальше от дверей и окон. *Котики* не любят сидеть на проходе. Девочка М., 6 лет сказала, что от стекол можно порезаться, поэтому нужно отходить подальше.

4. Постарайся пометить: вспоминай свои любимые книги, мультфильмы, загадки и стихи. Подумай о том, что спасатели уже спешат на помощь. *Котики* ведь тоже мечтают. Далее педагог предложила детям пометить и поделиться этим. Среди положительных воспоминаний и фантазий дети называли книги, мультфильмы, конфеты от мамы и т. д.

5. Будь внимателен, постарайтесь запомнить приметы преступников, отличительные черты лиц, одежду, имена, клички, шрамы, о чем они разговаривают – хорошенько запоминай. *Наблюдательные котики* очень внимательно могут следить за всеми. Мальчик И., 7 лет сказал, что у бандитов бывают шрамы и пистолеты.

6. Не раздражай террористов: не кричи, не плачь, не возмущайся. Не вступай в споры с террористами, выполняй все их требования. Помни: этим, ты спасаешь себя и окружающих. Неожиданное твое движение, прыжки или шум могут повлечь жестокость от террористов, а это опасно не только для тебя, но и для других заложников. Девочка А., 7 лет сказала, что «нужно всегда себя вести тихо и спокойно».

7. Ничего не используй против террористов, даже игрушечное оружие. *Наблюдательные котики* сами никогда нападать не станут. Дети перечислили игрушечное оружие: водный пистолет, молоток, меч.

8. Ничего не делай, пока не получишь разрешения от террористов. На любое действие (сесть, встать, попить, сходить в туалет) спрашивайте разрешение и не выделяйтесь из массы других людей. *Наблюдательные котики* сидят тихо и не выпрыгивают.

После этого дети передавали правила Петрушке (обращаясь к его фотографии и подразумевая, что он нас слышит и выполняет наши советы). На этом этапе ребята были особенно активны. Выходили к экрану по очереди и называли то правило, которое запомнили. Педагог предлагала пользоваться пиктограммами как схематичными подсказками для воспроизведения правила безопасности.

Далее ребятам предложен фрагмент длительностью 3 минуты из мультфильма «Зина, Кеша и террористы» для детей дошкольного возраста (https://www.youtube.com/watch?v=ARrAD9K_FwI), где описан сюжет о поведении в заложниках на корабле и в самолете с использованием уже изученных Волшебных правил поведения.

После просмотра было организовано обсуждение увиденного: дети ответили, что они посмотрели мультфильм про то, как нужно себя вести, если рядом террористы, и как важно слушаться взрослых и спасателей. Ответы детей воспитатель обобщила со-

гласно Волшебным правилам поведения, изученным на занятии.

Воспитатель мотивировала детей на следующее занятие: «В следующий раз мы снова встретимся и продолжим узнавать новые Волшебные правила поведения вместе с Защитником Захаром».

Для реализации рефлексивно-аналитической деятельности с детьми в конце занятия воспитатель спросила: «Мы сегодня вели себя как наблюдательные котики, а как эти и зачем?». Обобщая ответы детей, мы видим, что ребята уяснили основную стратегию поведения и объяснили необходимость следовать правилам: «чтобы спастись и не получить ран», «чтобы террористы не стреляли», «чтобы никто не пострадал».

Пользуясь алгоритмом выхода в рефлексивную позицию Б. М. Островского [2], мы предложили детям следующие вопросы для обсуждения: Что бы в этих ситуациях делал мой любимый герой (из мультфильма)? Что я сделал на этом занятии? Как, каким способом? Зачем, ради чего? Что, как и зачем я буду делать в подобных ситуациях? Ребята приводили свои ответы, говорили о гипотезах поведения их любимых героев: Лунтика, свинки Пепсы, Рапунцель и других.

На этапе самостоятельной рефлексивно-аналитической деятельности проведения занятия педагог оценила, что цель и задачи выполнены. Все дети были вовлечены в деятельность, активно участвовали в занятии на всех его этапах. Однако выявлена трудность: на следующем занятии важно организовать пространство более тщательно, а именно, занавесить окна, чтобы яркий солнечный свет не мешал просмотру видеофрагментов.

Учитывая, что развивающая предметно-пространственная среда должна быть достаточно насыщенной материалами, после дневного сна детям была предложена совместная с педагогом деятельность: нарисовать плакат, который бы отражал основные Волшебные правила поведения при нахождении с террористом в заложниках. Дети рисовали вместе на больших ватманах. Педагог помогала детям вспомнить все правила, выступала в роли наставника-координатора, помогала осуществлять изобразительную деятельность и обобщить все Волшебные правила поведения в рисунках на данную тему. Так, мы видим, что ребенок выступает полноценным участником образовательных отношений.

Педагог отметила, что реализация программы одобряется родителями всех детей группы. Ребята рассказывают дома те правила, которые изучили, проигрывают сюжеты с безопасным поведением при чрезвычайных ситуациях. Вовлечение родите-

лей в процесс обучения детей правилам антитеррористической безопасности и понимание важности корректного обсуждения этих вопросов с детьми способствует более эффективному и психологически здоровому образовательному процессу по вопросам безопасности [16].

Информация о терроризме может быть психотравматичной для детей дошкольного возраста [21], а симптомы похожи с теми, которые возникают после любого травмирующего события [13]. Стрессовые реакции детей на психотравмирующую информацию могут быть различными [14]. В зависимости от возраста дети могут не выражать свои опасения в устной форме, могут ухудшаться аппетит и сон [15]. У некоторых детей появляется агрессия в поведении [19]. У других – навязчивые тревожные мысли [20]. Также может страдать когнитивная сфера [18]. Поэтому очень важно наблюдать за состоянием детей и быть чуткими к изменениям эмоционального фона ребенка, связанными с вопросами терроризма [12]. В ходе проведения занятий по антитеррористической безопасности никаких отклонений в психологическом здоровье детей не наблюдается. Все воспитатели заявили, что дети не высказывают тревогу, не замыкаются. Ребята проявляют интерес к теме антитеррористической безопасности и психологически воспринимают ее так же, как и правила дорожного движения или безопасность с бытовыми приборами.

Основные результаты по 8 группам, в которых проводились аналогичные занятия в рамках программы «Безопасный Я в безопасном мире», показали педагогическую эффективность и психологическую безопасность проведения занятий у детей старшего дошкольного возраста по безопасности при нахождении в заложниках. Результаты базируются на наблюдении 8 воспитателей и их интервьюировании автором исследования.

Работа по данной тематике и практической реализации формирования безопасного поведения будет продолжена. Обозначились методические недоработки: в ходе реализации программы педагогами выявлено, что существует дефицит демонстрационных материалов, иллюстрирующих террористические опасности и правила безопасности, и педагоги из подручных материалов готовят пиктограммы, плакаты. Для решения этого вопроса и методической помощи педагогам нами разрабатывается интерактивная игра по темам модулей программы: бесхозный предмет, как не попасть к террористам, опасности пожара, в заложниках, спасательный шторм.

Таким образом, формирование пред-

ставлений детей о безопасном поведении при нахождении в заложниках реализуется воспитателем по программе «Безопасный Я в безопасном мире» корректно, в соответствии с возрастными особенностями ребят. Планомерная работа по обеспечению безопасности и формированию личности со-

временного человека безопасного типа, ценящего свою безопасность и благополучие окружающих, является важной составляющей занятий в дошкольных образовательных организациях, по мнению педагогов и родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулганеев, Р. Р. Деятельность органов внутренних дел Российской Федерации по предупреждению экстремизма в среде несовершеннолетних // Вестник Уральского юридического института МВД России. – 2018. – № 3. – С. 68-72.
2. Алгоритмы выхода в рефлексивную позицию. – URL: http://ebooks.grsu.by/book_mihailova/56.html (дата обращения: 14.05.2020). – Текст : электронный.
3. Борисова, Н. И. Город, дружелюбный к ребенку. Методология реализации инициативы в Республике Казахстан / Н. И. Борисова, О. В. Пьянзина, Е. Н. Чернышева [и др.]. – Астана, 2015. – 68 с.
4. Быкова, Н. Г. Формирование культуры здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении «открытого типа» : дис. ... канд. пед. наук / Быкова Н. Г. – Ставрополь, 2012. – 182 с.
5. Довгяло, В. К. Профилактика экстремизма в молодежной среде / В. К. Довгяло // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 3: Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 1. – С. 21-30.
6. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 960 с.
7. Надыршин, Т. М. Зарубежный опыт практики профилактики экстремизма среди подростков / Т. М. Надыршин // Проблемы современного образования. – 2018. – № 1. – С. 121-132.
8. Ольшанский, Д. В. Психология терроризма / Д. В. Ольшанский. – СПб. : Питер, 2002. – 286 с.
9. Организационно-методические указания по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах на 2011–2015 годы. – URL: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/metodicheskie-materialy/metodicheskie-rekomendacii/2011-god/organizacionno-metodicheskie-ukazaniya-po-podgotovke-naseleniya-rossiyskoy-federacii-v-oblasti-grazhdanskoj-oborony-zashchity-ot-chrezvychaynyh-situaciy-obespecheniya-pozharnoy-bezopasnosti-i-bezopasnosti-lyudey-na-vodnyh-obektah-na-2011-2015-gody>. – Текст : электронный.
10. Скиперский, И. А. Приоритеты деятельности Министерства образования и молодежной политики на Ставрополье / И. А. Скиперский // Обзор. НЦПТИ. – 2016. – № 2 (9). – С. 40-47.
11. Сухарев, А. В. Формирование готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сухарев А. В. – М., 2009. – 24 с.
12. Allwood, M. A. Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences / M. A. Allwood, D. Bell-Dolan, S. A. Husain // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2002. – № 41 (4). – P. 450-457.
13. De Young, A. C. Diagnosis of posttraumatic stress disorder in preschool children / A. C. De Young, J. A. Kenardy, V. E. Cobham // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53. – 2011. – № 40 (3). – P. 375-384.
14. Fremont, W. P. Childhood reactions to terrorism-induced trauma: a review of the past 10 years / W. P. Fremont // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2004. – № 43 (4). – P. 381-392.
15. Helping Children Cope With Terrorism – Tips for Families and Educators. – URL: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-climate-safety-and-crisis/mental-health-resources/war-and-terrorism/helping-children-cope-with-terrorism>. – Text : electronic.
16. Jonathan, S. C. Children and terrorism-related news: Training parents in Coping and Media Literacy / S. C. Jonathan, M. F. Jami, S. B. Rinad, et al. // Journal of consulting and clinical psychology. – 2008. – Vol. 76, Issue 4. – P. 568-578.
17. Lee, J. Identifying an Educational Response to the Prevent Policy: Student Perspectives on Learning about Terrorism, Extremism and Radicalisation / J. Lee, A. Elwick // British Journal of Educational Studies. – 2019. – Vol. 67, Issue 1. – P. 97-114.
18. Pechtel, P. Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature / P. Pechtel, D. A. Pizzagalli // Psychopharmacology. – 2010. – № 214 (1). – P. 55-70.
19. Scott, B. G. Aggressive behavior and its associations with posttraumatic stress and academic achievement following a natural disaster / B. G. Scott, G. E. Lapre, M. A. Marsee, et al. // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53. – 2013. – № 43 (1). – P. 43-50.
20. Sprung, M. Intrusive thoughts and young children's knowledge about thinking following a natural disaster / M. Sprung, P. L. Harris // Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines. – 2010. – № 51 (10). – P. 1115-1124.
21. Stoddard, F. J. Jr. Psychiatry and terrorism / F. J. Stoddard Jr., J. Gold, S. W. Henderson, et al. // The Journal of Nervous and Mental Disease. – 2011. – № 199 (8). – P. 537-543.

REFERENCES

1. Abdulganeev, R. R. (2018). Deyatel'nost' organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii po preduprezhdeniyu ekstremizma v srede nesovershennoletnikh [The activities of the internal affairs bodies of the Russian Federation to prevent extremism among minors]. In *Vestnik Ural'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. No. 3, pp. 68-72.
2. *Algoritmy vykhoda v reflektivnyuyu pozitsiyu* [Algorithms for entering a reflective position]. URL: http://ebooks.grsu.by/book_mihailova/56.html (mode of access: 14.05.2020).
3. Borisova, N. I., P'yanzina, O. V., Chernysheva, E. N., et al. (2015). *Gorod, družhestvennyy k rebenku. Metodologiya realizatsii initsiativy v Respublike Kazakhstan* [A child friendly city. Methodology for the implementation of the initiative in the Republic of Kazakhstan]. Astana. 68 p.
4. Bykova, N. G. (2012). *Formirovanie kul'tury zdorovogo obraza zhizni detey starshego doshkol'nogo vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii «otkrytogo tipa»* [The formation of a culture of healthy lifestyles of children of preschool age in the pre-school educational institution "open type"]. Dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol. – 182 p.
5. Dovgalyo, V. K. (2018). Profilaktika ekstremizma v molodezhnoy srede [Youth extremism prevention]. In *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 3: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. No. 1, pp. 21-30.
6. Malkina-Pyh, I. G. (2005). *Psikhologicheskaya pomoshch' v krizisnykh situatsiyakh. Spravochnik prakticheskogo psikhologa* [Psychological assistance in crisis situations. Handbook of practical psychologist]. Moscow, Eksmo. 960 p.
7. Nadyrshin, T. M. (2018). Zarubezhnyy opyt praktiki profilaktiki ekstremizma sredi podrostkov [Foreign experience in the practice of preventing extremism among adolescents]. In *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. No. 1, pp. 121-132.
8. Ol'shanskiy, D. V. (2002). *Psikhologiya terrorizma* [The psychology of terrorism]. Saint Petersburg, Piter. 286 p.
9. *Organizatsionno-metodicheskie ukazaniya po podgotovke naseleniya Rossiyskoy Federatsii v oblasti grazhdanskoy oborony, zashchity ot chrezvychaynykh situatsiy, obespecheniya pozharnoy bezopasnosti i bezopasnosti lyudey na vodnykh ob'ektakh na 2011–2015 gody* [Organizational and methodological guidelines for the preparation of the population of the Russian Federation in the field of civil defense, protection against emergencies, ensuring fire safety and the safety of people at water bodies for 2011–2015]. URL: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/metodicheskie-materialy/metodicheskie-rekomendacii/2011-god/organizatsionno-metodicheskie-ukazaniya-po-podgotovke-naseleniya-rossiyskoy-federacii-v-oblasti-grazhdanskoy-oborony-zashchity-ot-chrezvychaynykh-situatsiy-obespecheniya-pozharnoy-bezopasnosti-i-bezopasnosti-lyudey-na-vodnyh-obektah-na-2011-2015-gody>.
10. Skiperskiy, I. A. (2016). Prioritety deyatel'nosti Ministerstva obrazovaniya i molodezhnoy politiki na Stavropol'e [Priorities of the Ministry of Education and Youth Policy in the Stavropol]. In *Obzor. NCPII*. No. 2 (9), pp. 40-47.
11. Suharev, A. V. (2009). *Formirovanie gotovnosti studentov k deystviyam v chrezvychaynykh situatsiyakh terroristicheskogo kharaktera* [Formation of students' readiness for actions in emergency situations of a terrorist nature]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 24 p.
12. Allwood, M. A., Bell-Dolan, D., Husain, S. A. (2002). Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences. In *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. No. 41 (4), pp. 450-457.
13. De Young, A. C., Kenardy, J. A., Cobham, V. E. (2011). Diagnosis of posttraumatic stress disorder in preschool children. In *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*. No. 40 (3), pp. 375-384.
14. Fremont, W. P. (2004). Childhood reactions to terrorism-induced trauma: a review of the past 10 years. In *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. No. 43 (4), pp. 381-392.
15. *Helping Children Cope With Terrorism – Tips for Families and Educators*. URL: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-climate-safety-and-crisis/mental-health-resources/war-and-terrorism/helping-children-cope-with-terrorism>.
16. Jonathan, S. C., Jami, M. F., Rinad, S. B., et al. (2008). Children and terrorism-related news: Training parents in Coping and Media Literacy. In *Journal of consulting and clinical psychology*. Vol. 76. Issue 4, pp. 568-578.
17. Lee, J., Elwick, A. (2019). Identifying an Educational Response to the Prevent Policy: Student Perspectives on Learning about Terrorism, Extremism and Radicalisation. In *British Journal of Educational Studies*. Vol. 67. Issue 1, pp. 97-114.
18. Pechtel, P., Pizzagalli, D. A. (2010). Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature. In *Psychopharmacology*. No. 214 (1), pp. 55-70.
19. Scott, B. G., Lapre, G. E., Marsee, M. A., et al. (2013). Aggressive behavior and its associations with post-traumatic stress and academic achievement following a natural disaster. In *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology : the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*. No. 43 (1), pp. 43-50.
20. Sprung, M., Harris, P. L. (2010). Intrusive thoughts and young children's knowledge about thinking following a natural disaster. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. No. 51 (10), pp. 1115-1124.
21. Stoddard, F. J. Jr., Gold, J., Henderson, S. W., et al. (2011). Psychiatry and terrorism. In *The Journal of Nervous and Mental Disease*. No. 199 (8), pp. 537-543.

Утюмова Екатерина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, e-mail: utyumovaea@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: алгоритм; алгоритмические умения; средства формирования алгоритмических умений; дошкольники; цифровая образовательная среда; цифровое общество.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрывается содержательно-деятельностный компонент методики формирования алгоритмических умений у детей дошкольного общества в цифровом обществе. Рассматривается готовность ребенка к обучению в школе, к использованию цифровой образовательной среды. Автор отмечает, что не каждый дошкольник готов к переходу на следующий уровень образования. Для этого ему не хватает сформированности предпосылок учебной деятельности, в том числе умения выполнять инструкции, следовать предложенному плану, сформированности рефлексивных и коммуникативных умений, произвольности поведения. Для успешного обучения в начальной школе у ребенка должны быть сформированы соответствующие умения, в частности алгоритмические умения. Алгоритмические умения включают познавательный, коммуникативный и регулятивный компоненты. Методика формирования алгоритмических умений состоит из трех модулей, обуславливающих развитие у детей умений исполнять линейные алгоритмы; составлять и выполнять алгоритмы всех видов, используя различные схемы, знаки-символы, рисунки, словесное описание; закрепление алгоритмических умений в различных видах деятельности и образовательных областях. Для каждого модуля разработаны средства формирования данных умений: игры-проблемы, игры с неполным составом действия, квест-игры, игры с правилами, задачи интегрированного типа. Овладев алгоритмическими умениями, дети дошкольного возраста смогут более продуктивно и успешно войти в цифровое общество и включиться в учебную деятельность в школе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Утюмова, Е. А. Содержательно-деятельностный компонент методики формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста / Е. А. Утюмова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 98-104. – DOI: 10.26170/po20-03-11.

Utyumova Ekaterina Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science in Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CONTENT AND ACTIVITY COMPONENT METHODS OF FORMATION OF ALGORITHMIC SKILLS PRESCHOOL AGE CHILDREN

KEYWORDS: algorithm; algorithmic skills; means of forming algorithmic skills; child preschool age; digital educational environment; digital society.

ABSTRACT. The article reveals the content-activity component of the methodology for the formation of algorithmic skills in children of a preschool society in a digital society. The readiness of the child to study at school, to use the digital educational environment is considered. The author notes that not every preschooler is ready to move to the next level of education. For this, he lacks the formation of the prerequisites for educational activities, including the ability to follow instructions, follow the proposed plan, the formation of reflective and communicative skills, arbitrary behavior. For successful learning in primary school, the child must have the appropriate skills, in particular algorithmic skills. Algorithmic skills include cognitive, communicative, and regulatory components. The methodology for the formation of algorithmic skills consists of three modules that determine the development in children of the ability to execute linear algorithms; compose and execute algorithms of all kinds, using various schemes, signs, symbols, drawings, verbal description; consolidation of algorithmic skills in various activities and educational fields. For each module, tools have been developed for generating these skills: problem games, incomplete action games, quest games, rules games, tasks of an integrated type. Having mastered algorithmic skills, preschool children will be able to more productively and successfully enter the digital society and join the educational activities at school.

FOR CITATION: Utyumova, E. A. (2020). Content and Activity Component Methods of Formation of Algorithmic Skills Preschool Age Children. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 98-104. DOI: 10.26170/po20-03-11.

Постановка проблемы исследования. Изменения, которые происходят в современном обществе, беспрецедентное развитие информационных технологий, цифровой экономики, цифро-

вой образовательной среды, жизнь в цифровом мире предъявляют особые требования к модернизации всех уровней системы отечественного образования. Это обуславливает необходимость пересмотра педаго-

гическим сообществом методов, форм, содержания образовательного процесса, в том числе и в области дошкольного образования. Технологизация всех сфер человеческой деятельности, жизнь в облачном мире требуют формирования умений воспринимать инструкции, следовать заданному алгоритму, выполнять определенную последовательность действий пошагово, поэтапно. Следовательно, уже у детей дошкольного возраста возникает необходимость формировать умения понимать, выполнять алгоритмы, составлять их самостоятельно или с небольшой помощью взрослого. Умения работы с алгоритмами, позволяющими принимать и удерживать цель предстоящей деятельности, разбивать сложные действия на отдельные шаги, планировать их последовательность, выбирать средства для выполнения предстоящей деятельности, становятся основой для развития универсальных предпосылок учебной деятельности, необходимых для обучения в начальной школе [13] и для дальнейшей жизни в цифровом обществе.

Изученность проблемы и определение цели исследования. Различные аспекты цифровизации системы образования отражены в работах отечественных и зарубежных исследователей, которые ведутся по следующим направлениям: реализация дидактического потенциала цифровой образовательной среды (Е. И. Изотова [5], А. М. Кондаков [8], А. В. Маркеева [10], И. Н. Розина [11]), подготовка педагогических кадров к работе с открытыми образовательными облачными ресурсами (Б. Е. Стариченко, М. В. Лапенко, М. Мамонтова [17]), развитие алгоритмического мышления, алгоритмических способностей, алгоритмической культуры детей разных возрастных групп, алгоритмические умения как основа для проектной деятельности дошкольников (А. В. Горячев [3], Л. В. Воронина, Е. В. Коротавка [1], А. В. Копаев [9], А. А. Столяр [14], С. Д. Язвинская [16]). Результаты сопоставления перечисленных исследований выявили отсутствие единого подхода к наполнению методической системы образовательного процесса в цифровом обществе. Анализ действующих основных образовательных программ дошкольного образования показал, что в них недостаточно обращено внимание на развитие предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста через формирование у них алгоритмических умений. Возникает противоречие между необходимостью подготовки старших дошкольников к обучению в начальной школе, в цифровой образовательной среде и недостаточной разработанностью методики их подготовки к учебной

деятельности в рамках цифровизации образования. Необходимость разрешения определенных противоречий обуславливает проблему: как в образовательном процессе ДОО формировать алгоритмические умения у детей?

В рамках обозначенной проблемы целью исследования является разработка методической основы формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста в условиях цифровизации образования: уточнение понятия «алгоритмические умения детей», описание средств их формирования.

Методология и описание исследования. Алгоритм – это порядок действий, шагов, которые нужно выполнить в строгой последовательности для достижения поставленной цели.

Разнообразные правила и алгоритмы дети дошкольного возраста осваивают с самого рождения, начиная с правил поведения за столом, мытья рук до инструкций работы с любыми техническими устройствами. Например, чтобы включить телевизор, использовать различные гаджеты, дошкольник должен выполнить определенную последовательность действий. Овладение простейшими алгоритмами как обобщенными способами деятельности, в том числе и при формировании у детей дошкольного возраста математических представлений, является базой их дальнейшего обучения. На основе анализа понятий «умения», «алгоритм», а также изучая деятельность дошкольников, имеющую алгоритмический характер, мы определили алгоритмические умения как совокупность способов действий по исполнению, созданию алгоритмов решения задач, применению сформированных алгоритмов в новых условиях, видах деятельности, описание своих алгоритмических действий понятным другим исполнителям языком и средствами.

На основе анализа психолого-педагогических и методических работ по проблеме исследования была выделена структура алгоритмических умений детей дошкольного возраста, включающая познавательный, регулятивный и коммуникативный компоненты [2].

Познавательный компонент содержит умения: выполнять алгоритм, инструкции взрослого; пользоваться изученными алгоритмами математических действий: счета, измерения, составления сериационного ряда и др.; использовать наглядные модели (схемы), описывающие шаги алгоритма.

В коммуникативный компонент входят умения: общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками при реализации, создании алгоритма; выражать адекватными,

понятными для исполнителей языковыми средствами алгоритмические действия.

Регулятивный компонент содержит умения: принимать цель и осуществлять при помощи взрослого целеполагание предстоящей деятельности; соотносить свои действия с достижением результата, с поставленной целью; выполнять контроль и коррекцию своей деятельности.

На основе совокупности выделенных в исследовании алгоритмических умений были определены три уровня сформированности данных умений у детей дошкольного возраста: репродуктивный (ребенок выполняет простейшие алгоритмы самостоятельно, создает алгоритм только совместно с воспитателем, проговаривает алгоритмические действия во внешней речи, действия развернутые), продуктивный (ребенок выполняет алгоритмические действия во внешней речи, действия имеют сокращенный характер; алгоритм составляет с ошибками, которые исправляет с помощью воспитателя) и творческий (ребенок самостоятельно и уверенно выполняет алгоритмические действия; самостоятельно строит алгоритм деятельности и работает по нему).

При оценке уровня сформированности алгоритмических умений у дошкольников были выделены количественные и качественные показатели:

- количество времени, затраченное детьми при выполнении алгоритма;
- количество допущенных дошкольником ошибок при создании и выполнении алгоритма;
- степень принятия и удержания цели предстоящей деятельности;
- степень помощи воспитателя при организации алгоритмической деятельности в процессе решения задач ребенком;
- степень усвоения изученных алгоритмов математических и логических действий дошкольниками;
- правильность отражения в речи действий при совместном выполнении алгоритмической деятельности в процессе решения задач;
- степень соотнесения своих действий с полученным результатом, достижением поставленной цели.

В процессе диагностики на констатирующем этапе исследования было установлено, что наибольший процент выпускников детских садов имеет репродуктивный уровень сформированности алгоритмических умений – 58%, в то время как творческий уровень имеют лишь 10% детей, что может стать препятствием для развития у них учебной деятельности в начальной школе. Для решения данной проблемы была разработана методика формирования алгоритмиче-

ских умений у детей дошкольного возраста.

В качестве теоретической основы был определен личностно-ориентированный, интегративный и когнитивный подходы, обосновывающие развитие личности ребенка в процессе интеграции различных образовательных областей и видов деятельности, активного сотрудничества обучаемых с обучаемым в образовательном процессе. Методика базируется на общеметодических (последовательности, доступности, опережающего обучения, преемственности) и частнометодических (генерализации, этапности, связи алгоритмической деятельности с жизненным опытом детей) принципах.

Разработанная методика формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста состоит из трех модулей [12].

Модуль «линейные алгоритмы» (первый этап методики) направлен на формирование у детей умений использовать линейные алгоритмы в процессе решения разнообразных дидактических и жизненных задач, например, при сравнении множеств по количеству путем установления взаимоднозначного соответствия, сравнения объектов по длине и т. д.

Модуль «разветвляющиеся и циклические алгоритмы» обуславливает формирование у дошкольников умений применять различные алгоритмы, в том числе разветвляющиеся и циклические, например, при создании сериационных рядов, измерении величины условной меркой. На данном этапе осуществляется формирование умений по составлению алгоритмов всех видов.

Модуль «применение алгоритмов» (третий заключительный этап методики) способствует закреплению сформированных алгоритмических умений в различных видах детской деятельности, образовательных областях.

Исследования, посвященные реализации когнитивного подхода в образовании (Дж. Брунера и т. д. [7]), позволили определить основную цель образовательного процесса в ДОО – открытие дошкольниками знаний, выявление ими взаимосвязи между различными простейшими алгоритмами, применение изученных алгоритмов в разных ситуациях и образовательных областях, различных видах детской деятельности. Чем шире область применения алгоритма, тем вероятнее, что ребенок сможет увидеть общие закономерности использования алгоритмов, алгоритмической деятельности, связи изученных алгоритмов. При когнитивном подходе дети дошкольного возраста развиваются через самостоятельное продвижение в изучении основных алгоритмов действий, воспитатель выполняет только

роль организатора образовательного процесса, он определяет содержание и управляет взаимодействием детей друг с другом и со взрослыми, создавая возможность для открытия, усвоения новых знаний, алгоритмов детьми, для их коллективного творчества.

Игра – главным вид деятельности дошкольников. В процессе игры в период дошкольного детства предметом освоения детей являются, в первую очередь, человеческие действия, их смыслы и значения, сфера потребностей и мотивов. Ученые (А. В. Запорожец [6], В. В. Давыдов [4], Д. Б. Эльконин [15]) считают, что игра не изобретается ребенком, игровая деятельность конструируется взрослыми и является основным средством образовательной деятельности. Были определены требования к средствам, которые использовались для формирования у детей дошкольного возраста алгоритмических умений:

- дидактические игры и игровые упражнения должны соответствовать возрасту детей и не противоречить логике изучаемого дошкольниками материала в различных образовательных областях;

- в процессе игры для достижения результата должны применяться изучаемые алгоритмы;

- сюжеты, игровые замыслы и ход игры должны обеспечивать формирование познавательного, коммуникативного и регулятивного компонентов алгоритмических умений.

Поэтому для реализации задач первого этапа методики был создан комплекс упражнений и заданий: игры-проблемы (наличие проблемной ситуации в условии

задачи-игры); игры с неполным составом действия (отсутствие в содержании игры необходимых действий для достижения цели).

Для реализации задач второго этапа методики формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста кроме игр с неполным составом действия использовались квест-игры (направленность игры на нахождение итогового задания по начальному замыслу и основной цели с помощью условного блока разветвляющегося алгоритма); игры с правилами (включение в игру системы правил разветвляющегося, циклического алгоритма математических действий), которые были направлены на определение пропущенных шагов в алгоритме, дополнение алгоритма двумя, тремя действиями; преобразование созданного алгоритма, создание простых алгоритмов при решении задач, в том числе и в цифровой образовательной среде.

На третьем этапе методики применялись задачи интегрированного типа (задания на интегрирование образовательных областей и различных видов детской деятельности в процессе применения изученных алгоритмов); разнообразные цифровые приборы: калькуляторы, роботы-манипуляторы, требующие усвоение и создание определенных алгоритмов при их использовании; роботехнические конструкторы «LEGO Education», позволяющие создавать программы, применяя алгоритмы.

Примеры разработанных игровых упражнений, дидактических игр, представлены в таблице.

Таблица

Примеры средств формирования алгоритмических умений у дошкольников

<p>Игры с неполным составом действия (дети 5–6 лет). Цель: введение циклического алгоритма измерения объема сосудов при помощи условной мерки.</p> <p><i>Содержание игры.</i> Воспитатель рассказывает историю и демонстрирует предметы, про которые идет повествование:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Двоюродные братья живут в разных городах и могут общаться только по телефону. Когда они гости у бабушки, она им подарила одинаковые кружки. Братья купили себе ведерки, чтобы в очередную поездку к бабушке носить в них воду. Как узнать, в чье ведро войдет больше воды? Можно ли это сделать до того, как они приедут к бабушке? Продолжите историю братьев. <p>Для ответа на эти вопросы дети должны составить циклический алгоритм измерения объема сосудов при помощи кружки (условной мерки).</p>
<p>Квест «Укрась дерево геометрическими фигурами» (дети 5–6 лет). Цель: использование разветвляющегося алгоритма в процессе игры.</p> <p><i>Содержание квеста.</i> Воспитатель сообщает детям, что в группу попала бутылка с зашифрованным ребусом, при помощи которого каждый ребенок должен украсить дерево, которое лежит перед ним геометрическими фигурами (рис. 2). Выполнив задания (рис. 1), дети перейдут к следующему испытанию.</p>

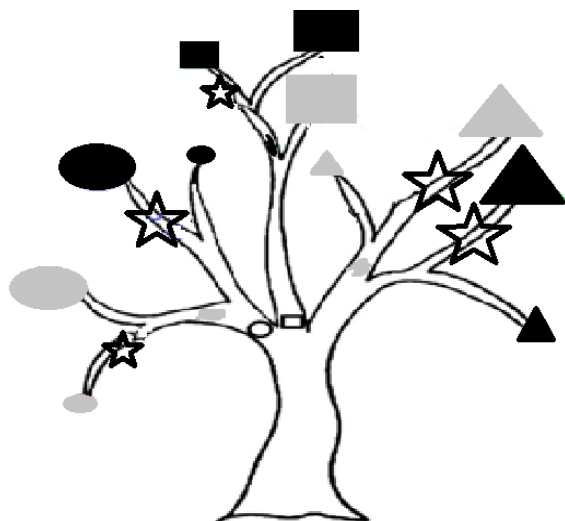


Рис. 1. Выполненное задание (эталон)

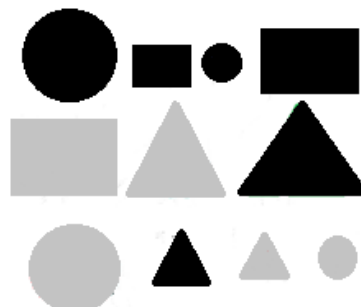


Рис 2. Набор фигур для украшения

Игра с правилами (дети 5–6 лет). Цель: закрепление алгоритма измерения длины при помощи условной мерки, определение зависимости между условной мерой и результатом измерения.

Содержание игры. Воспитатель достает игровое поле и озвучивает правила:

– В игре участвуют три ребенка, каждый выбирает себе фишку, встает на старт, но чтобы определить, на сколько клеточек вы передвинетесь по игровому полю, нужно не бросать кубик, а выбрать мерку и измерить ей полосу, результат измерения и покажет, на сколько клеток вы сходите. Если играющий в алгоритме измерения допустит ошибку, то он пропускает ход. Выигрывает тот, кто первым доберется до финиша.

Все мерки различны по длине, ребенок во время своего хода должен выбрать мерку, которой будет измерять. После игры дети при помощи воспитателя делают вывод, что если измерять разными мерками, то результаты измерения будут различны. Чем больше длина мерки, тем результат измерения будет меньше, а если выбрать самую короткую мерку, то результат измерения будет самый большой.

Цифровые приборы, роботы-манипуляторы использовались на третьем этапе методики для формирования регулятивного компонента алгоритмических умений. Рефлексивные умения старших дошкольников существуют в виде потенциальной возможности, которая позволяет ориентироваться в новой ситуации разумно, пытаться определить наиболее важные ориентиры предстоящей деятельности, а не действовать методом проб и ошибок. Так, при помощи робота-манипулятора, который содержал четыре кнопки, необходимо было ребенку провести человечка по лабиринту. Кнопки могли переводить человечка влево, вправо, вперед и назад. О том, как работает конкретная кнопка, ребенок заранее не знал, методом проб и ошибок большинство детей находили решение данной задачи. После этого назначение кнопок робота-манипулятора менялось, дети постепенно находили общий способ решения задачи: необходимо сначала определить, как работают кнопки, составив инструкцию. Когда дети при помощи знаков-символов составляли инструкцию работы робота-манипулятора, они передавали ее своему товарищу, который и должен был вывести человечка из лабиринта. От правильности составления инструкции зависело достижение цели. В процессе такой дидактической игры дошкольник совершал необходимые умственные действия, разбивая возникшую ситуацию на отдельные элементы, выделяя

среди условий игры существенные, общий способ решения задачи. Способность к рефлексии – необходимое качество не только при формировании алгоритмических умений, но и важнейшая составляющая предпосылок учебной деятельности, которая занимает центральное место в становлении произвольности поведения дошкольника, необходимого условия готовности ребенка к школе.

Для формирования оценки и самооценки у детей старшего дошкольного возраста использовались эталоны, специальные образцы, которые иллюстрировали достижение необходимого результата в игре, то есть контроль над исполнением действия осуществлялся в первую очередь по результату совершенной деятельности. Этот вид контроля является наиболее простым и поэтому доступен и детям дошкольного возраста. При помощи этих эталонов ребенок мог самостоятельно оценить правильность выполнения заданий.

Апробация использования разработанной методики формирования алгоритмических умений. Апробация разработанной методики осуществлялась в детских дошкольных образовательных организациях г. Екатеринбурга и Свердловской области – экспериментальных площадках УрГПУ, с детьми средней, старшей и подготовительной к школе групп. На основе спроектированной методики был организован образовательный процесс, который затрагивал непосредственно образовательную

деятельность, а также разработанные игры применялись в режимные моменты и в свободной деятельности детей. В результате с 2015 года было охвачено 25 педагогов и около 400 дошкольников, в образовательном процессе у которых применялась данная методика. При этом с каждым годом наблюдалась тенденция повышения показателей сформированности алгоритмических умений у детей дошкольного возраста. После применения разработанной методики около 80% детей достигли продуктивного и творческого уровней, они успешно справлялись с индивидуальными и групповыми заданиями, требующими применения алгоритмов. Уровень сформированности рефлексивных и коммуникативных умений у этих детей так же стал выше.

Заключение и выводы. Апробация

методики подтвердила ее результативность при формировании алгоритмических умений у детей дошкольного возраста, что обосновывает возможность ее применения в дошкольных образовательных организациях для подготовки детей к обучению в школе и к использованию цифровой образовательной среды. Представленный вариант наполнения содержательно-деятельностного компонента методики формирования алгоритмических умений у дошкольников может быть обогащен в процессе дальнейших теоретических и практических исследований различных видов детской деятельности, в которых возможно и целесообразно использовать алгоритмы, а также с выделением действий детей, которые будут соответствовать цифровой образовательной среде и цифровому пространству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина, Л. В. О готовности к проектной деятельности в дошкольном образовании / Л. В. Воронина, Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 50-56.
2. Воронина, Л. В. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений / Л. В. Воронина, Е. А. Утюмова // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 74-84.
3. Горячев, А. В. Все по полочкам : метод. рекомендации к курсу информатики для дошкольников / А. В. Горячев, Н. В. Ключ. – М. : Баласс, 1999. – 64 с.
4. Давыдов, В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22-33.
5. Изотова, Е. И. Инновационные технологии развития компонентов эмоционального интеллекта в детском возрасте: цифровизация и мультипликация / Е. И. Изотова, Ю. Ю. Слащева // Воспитание и обучение детей младшего возраста : VIII Международная конференция (ЕССЕ 2019) (Москва, МГИМО МИД России, 29 мая – 1 июня 2019 г.). – М. : Издательство Московского университета, 2019. – С. 34-35.
6. Запорожец, А. В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А. В. Запорожец // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / Моск. психол.-социал. ин-т ; сост. Л. М. Семенюк. – М. ; Воронеж, 2003. – С. 203-207.
7. Когнитивные подходы к обучению. – URL: <http://studiopedia.org/8-189883.html> (дата обращения: 26.01.2019). – Текст : электронный.
8. Кондаков, А. М. Цифровое образование: матрица возможностей / А. М. Кондаков. – URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (дата обращения: 11.02.2020). – Текст : электронный.
9. Копаев, А. В. О практическом значении алгоритмического стиля мышления / А. В. Копаев // Информационные технологии в общеобразовательной школе. – 2003. – № 6. – С. 6-11.
10. Маркеева, А. В. Открытые образовательные ресурсы как инновационная образовательная практика в России / А. В. Маркеева // Креативная экономика. – 2014. – Т. 8, № 9. – С. 139-150.
11. Розина, И. Н. Цифровизация образования. – URL: <http://ito.igb.ru/tezises/1027.doc> (дата обращения: 25.01.2020). – Текст : электронный.
12. Утюмова, Е. А. Условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста / Е. А. Утюмова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 94-99.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 25.01.2020). – Текст : электронный.
14. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие для пед. ин-тов / Р. Л. Березина [и др.] ; под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с.
15. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
16. Язвинская, С. Д. Педагогические условия развития алгоритмических способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе познания категории времени : дис. ... канд. пед. наук / Язвинская С. Д. – Ставрополь, 2009. – 202 с.
17. Mamontova, M. Electronic mind maps as a method for creation of multidimensional didactic tools / M. Mamontova, B. Starichenko, S. Novoselov, et al. // Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2017. – Vol. 75. – P. 381-390. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-59451-4_38.

REFERENCES

1. Voronina, L. V., Korotaeva, E. V. (2019). O gotovnosti k proektnoy deyatel'nosti v doshkol'nom obrazovanii [About readiness for project activities in preschool education]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 50-56.
2. Voronina, L. V., Utyumova, E. A. (2013). Razvitiye universal'nykh predposylok uchebnoy deyatel'nosti doshkol'nikov posredstvom formirovaniya algoritmicheskikh umeniy [The development of universal prerequisites

for learning activities of preschoolers through the formation of algorithmic skills]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 1, pp. 74-84.

3. Goryachev, A. V., Klyuch, N. V. (1999). *Vse po polochkam* [All on the shelves]. Moscow, Balass. 64 p.
4. Davydov, V. V. (1992). Genezis i razvitie lichnosti v detskom vozraste [Genesis and personality development in childhood]. In *Voprosy psikhologii*. No. 1, pp. 22-33.
5. Izotova, E. I., Slashcheva, Yu. Yu. (2019). Innovatsionnye tekhnologii razvitiya komponentov emotsion-al'nogo intellekta v detskom vozraste: tsifrovizatsiya i mul'tiplikatsiya [Innovative technologies for the development of components of emotional intelligence in childhood: digitalization and animation]. In *Vospitanie i obuchenie detey mladshogo vozrasta: VIII Mezhdunarodnaya konferentsiya (ESSE 2019) (Moskva, MGIMO MID Rossii, 29 maya – 1 iyunya 2019 g.)*. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, pp. 34-35.
6. Zaporozhets, A. V. (2003). Igra i ee rol' v razvitiu rebenka doshkol'nogo vozrasta [The game and its role in the development of a preschool child]. In Semenyuk, L. M. (Ed.). *Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii: ucheb. posobie dlya studentov*. Moscow, Voronezh, pp. 203-207.
7. *Kognitivnye podkhody k obucheniyu* [Cognitive learning approaches]. URL: <http://studiopedia.org/8-189883.html> (mode of access: 26.01.2019).
8. Kondakov, A. M. *Tsifrovoe obrazovanie: matritsa vozmozhnostey* [Digital education: the matrix of opportunity]. URL: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (mode of access: 11.02.2020).
9. Kopaev, A. V. (2003). O prakticheskom znachenii algoritmicheskogo stilya myshleniya [On the practical significance of the algorithmic style of thinking]. In *Informatsionnye tekhnologii v obshcheobrazovatel'noy shkole*. No. 6, pp. 6-11.
10. Markeeva, A. V. (2014). Otkrytye obrazovatel'nye resursy kak innovatsionnaya obrazovatel'naya praktika v Rossii [Open educational resources as an innovative educational practice in Russia]. In *Kreativnaya ekonomika*. Vol. 8. No. 9, pp. 139-150.
11. Rozina, I. N. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya* [Digitalization of education]. URL: <http://ito.1gb.ru/tezises/1027.doc> (mode of access: 25.01.2020).
12. Utyumova, E. A. (2016). Usloviya formirovaniya algoritmicheskikh umeniy u detey doshkol'nogo vozrasta [Conditions for the formation of algorithmic skills in preschool children]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 94-99.
13. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* [Federal State Educational Standard for Preschool Education]. URL: <http://fgos.ru/> (mode of access: 25.01.2020).
14. Berezina, R. L., et al. (1988). *Formirovanie elementarnykh matematicheskikh predstavleniy u doshkol'nikov* [The formation of elementary mathematical representations in preschoolers]. Moscow, Prosveshchenie. 303 p.
15. El'konin, D. B. (1999). *Psikhologiya igry* [Game psychology]. Moscow, VLADOS. 360 p.
16. Yazvinskaya, S. D. (2009). *Pedagogicheskie usloviya razvitiya algoritmicheskikh sposobnostey detey starshogo doshkol'nogo vozrasta v protsesse poznaniya kategorii vremeni* [Pedagogical conditions for the development of algorithmic abilities of children of preschool age in the process of learning the category of time]. Dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol. 202 p.
17. Mamontova, M., Starichenko, B., Novoselov, S., et al. (2017). Electronic mind maps as a method for creation of multidimensional didactic tools. In *Smart Innovation, Systems and Technologies*. Vol. 75, pp. 381-390. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-59451-4_38.

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.72
ББК 4420.24

DOI 10.26170/po20-03-12
ГРНТИ 14.07.05

Код ВАК 13.00.01

Бачинин Игорь Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: prosvetcentr@mail.ru

Бородина Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: borodina_elena75@mail.ru

Погорелов Станислав Тимофеевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pst_opp@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностное отношение; духовно-нравственное воспитание; нормативно-правовые требования к сохранению и развитию здоровья обучающихся; трезвенное просвещение; устойчивость к негативным зависимостям.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены возможности формирования средствами духовно-нравственного воспитания у обучающихся подросткового возраста ценностного отношения к здоровью, условием которого выступает их личностная устойчивость к негативным зависимостям; представлены материалы направленного на реализацию этих возможностей социально-педагогического проекта Свердловской области «Будь здоров!». В условиях смены ценностных ориентиров в современной России под влиянием навязывания различными средствами приоритетов потребления, привлекательных, но рискованных форм поведения у обучающихся, особенно подросткового возраста, происходит деформация представлений о здоровье и его смысло-жизненном значении для человека. На этой основе у них возникают различные негативные зависимости, в частности зависимости от психоактивных веществ, которые оказывают отрицательное воздействие на здоровье. В качестве основной выделяется проблема поиска педагогических условий формирования средствами духовно-нравственного воспитания ценностного отношения обучающихся к здоровью и устойчивости личности к негативным зависимостям. Актуальность исследования обусловлена общественной и личностной значимостью сохранения и развития здоровья обучающихся, важностью предупреждения возникновения у них негативных зависимостей, необходимостью раскрытия условий использования средств духовно-нравственного воспитания в формировании у обучающихся подросткового возраста ценностного отношения к здоровью.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Бачинин, И. В. Формирование ценностного отношения к здоровью у обучающихся в процессе духовно-нравственного воспитания / И. В. Бачинин, Е. Н. Бородина, С. Т. Погорелов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 105-114. – DOI: 10.26170/po20-03-12.

Bachinin Igor Vladimirovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Education of Creative Culture, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Borodina Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Education of Creative Culture, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Pogorelov Stanislav Timofeevich,

Candidate of Pedagogy, Associate of the Department of Theory and Methods of Education of Creative Culture, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO HEALTH AT STUDENTS IN THE PROCESS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION

KEYWORDS: value attitude; spiritual and moral education; regulatory requirements for the preservation and development of students' health; sober education; resistance to negative dependencies.

ABSTRACT. The article considers the possibilities of forming a value-based attitude to health among students of adolescents by means of spiritual and moral education, the condition of which is their personal resistance to negative dependencies; materials are presented aimed at the implementation of these opportunities, the socio-pedagogical project of the Sverdlovsk region "Be healthy!". In the context of

changing value orientations in modern Russia under the influence of imposing on different consumption priorities, attractive but risky behaviors among students, especially adolescents, there is a deformation of ideas about health and its meaning for life. On this basis, they have various negative dependencies, in particular addictions to psychoactive substances that have a negative effect on health. The main problem is the search for pedagogical conditions for the formation by means of spiritual and moral education of students' value-based attitude to health and the individual's resistance to negative dependencies. The relevance of the study is due to the social and personal importance of preserving and developing the health of students, the importance of preventing the occurrence of negative dependencies in them, the need to disclose the conditions for using spiritual and moral education in the formation of a value-based attitude towards health in adolescent students.

FOR CITATION: Bachinin, I. V., Borodina, E. N., Pogorelov, S. T. (2020). Formation of Value Attitude to Health at Students in the Process of Spiritual and Moral Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 105-114. DOI: 10.26170/po20-03-12.

Введение. Здоровье подрастающего поколения представляет собой несомненную ценность для любого общества. Однако в условиях смены ценностных ориентиров в современной России под влиянием навязывания различными средствами приоритетов потребления, привлекательных, но рискованных форм поведения у обучающихся, особенно подросткового возраста, происходит деформация представлений о здоровье и его смысло-жизненном значении для человека. На этой основе у них возникают различные негативные зависимости, в частности зависимости от психоактивных веществ, которые отрицательно влияют на здоровье попавших в зависимость.

В нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность системы образования в обеспечении сохранения здоровья детей и подростков, ставится задача формирования ценностного отношения обучающихся к своему здоровью. Среди базовых национальных ценностей, усвоение и принятие которых является сутью духовно-нравственного воспитания современных школьников, также все большее значение приобретает здоровье, забота о его сохранении и развитии.

Однако результаты деятельности образовательных организаций по укреплению и развитию здоровья обучающихся нельзя считать достаточными. По данным социологов многие подростки не дорожат не только своим здоровьем, но и своей жизнью. К 15-летнему возрасту 60–80% несовершеннолетних имеют опыт употребления психоактивных веществ, алкоголя, табака и других наркотиков. Для многих подростков опыт употребления этих веществ перерастает в зависимость, сопровождающуюся нарастанием чувства бесцельности, бессмысленности и хаотичности бытия. В результате личность поражается на телесном, интеллектуальном, душевно-духовном и физическом уровнях, утрачивает жизнестойкость, разрушается здоровье.

В свете сказанного выявляется проблема поиска педагогических условий формирования средствами духовно-нравственного воспитания ценностного отношения обуча-

ющихся к здоровью и устойчивости личности к негативным зависимостям.

Актуальность. Актуальность предлагаемого исследования обуславливается общественной и личностной значимостью сохранения и развития здоровья обучающихся, важностью предупреждения возникновения у них негативных зависимостей, необходимостью раскрытия условий использования средств духовно-нравственного воспитания в формировании у обучающихся подросткового возраста ценностного отношения к здоровью.

Авторы ставили своей целью обоснование и апробацию возможностей формирования средствами духовно-нравственного воспитания у обучающихся подросткового возраста ценностного отношения к здоровью. При этом решались задачи: показать взаимосвязь формирования средствами духовно-нравственного воспитания ценностно-смыслового отношения обучающихся к здоровью и устойчивости к негативным зависимостям как условиям его сохранения; проанализировать нормативно-правовые требования, определяющие правовой статус обучающихся в сохранении и развитии их здоровья в системе образования; раскрыть возможности социально-педагогического проекта в создании педагогической формировании ценностного отношения к здоровью у обучающихся.

Новизна. Новизна исследования заключается в том, что в качестве предупреждения негативных зависимостей подростков предложен новый, для раскрывающей этот процесс теории трезвенного просвещения, предмет – формирование ценностного отношения обучающихся к здоровью, выявлены условия духовно-нравственного воспитания, обеспечивающие усвоение и принятие обучающимися базовой национальной ценности здоровья как личностной в среде социально-педагогического проекта.

Обзор литературы. Рассмотрим истолкование сущности основных понятий, описывающих поставленную проблему. Отношения личности выступают как взаимосвязи человека с теми или иными сторонами действительности, с другими людьми, с самим собой. В. Н. Мясищев характеризо-

вал понятие «отношение» как процесс, сопутствующий процессу «отражения» реальности человеком. Отражение обеспечивает рациональное знание о предмете или явлении, тогда как отношение раскрывает субъективные взаимосвязи человека с ними, их значимость для него. Отражение рассудочно-рационально, отношение переживается, оно эмоционально-оценочно. «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности» [5, с. 15]. В. Н. Мясищев подчеркивает, что «отношение» показывает силу, степень выраженности интереса личности, эмоциональную напряженность желания или потребности человека в предмете интереса. Объективная связь, как отражение объекта деятельности в сознании, преобразуется во внутреннем мире человека в субъективное отношение к этому объекту. В данном преобразовании и получают выражение взаимосвязи потребностей человека с явлениями и предметами действительности, которые становятся фактором, определяющим поведение личности.

В педагогических исследованиях воспитание непосредственно связывают с формированием у ребенка системы «ценностных отношений» к миру и самому себе. Понятие «ценность» раскрывает положительное либо отрицательное значение конкретного объекта действительности для человека. Ценность, таким образом, определяется не свойствами самого объекта, а его вовлеченностью в процесс жизнедеятельности человека, группы, общества в целом. Полюсами ценностного отношения выступают «ценность» и «оценка». Педагогически важно то, что в понятиях «ценность», «ценностное отношение», «оценка» раскрывается процесс превращения общественных ценностей в личностные. Отметим, что оценка строится как на знании о внешнем предмете оценки, так и на рефлексивном знании о собственных желаниях, потребностях, интересах. Поэтому сердцевину процесса формирования ценностного отношения составляют познание и одновременное переживание ценности.

Формой существования ценностного отношения является личностное переживание человека, самоочевидное для него. Переживание «производится духовным чувством человека, и ни в какой сторонней проверке не нуждается» [4]. Этим объясняется наличие не просто различающихся, а порой прямо противоположных оценок одного и того же объекта. Исходно ценностное отношение реализуется как непосредственное эмоциональное переживание, а затем как углубляющееся познание и осмысление оцениваем-

мого предмета в его значении для человека. Ценностное отношение не может быть ни сформировано, ни доказано исключительно на рациональных основаниях. Духовно-нравственное воспитание, сущность которого состоит в усвоении и личностно переживаемом принятии обучающимися базовых национальных ценностей, призвано обеспечить формирование целостной системы ценностных отношений человека [3].

Рассмотрим далее соотношение нормы и ценности. Суть отличия нормы от ценности состоит в том, что норма является сугубо рациональным регулятором поведения людей, получаемым ими извне, тогда как ценности являются внутренним ориентиром и регулятором деятельности субъекта. Ценность выступает для личности «как собственная духовная интенция», а не внешний, отчужденный от нее императив (М. С. Каган). С педагогической точки зрения данное положение означает необходимость ориентации воспитания на внутренние регуляторы поведения обучающихся и отказ от средств внешнего манипулирования им.

Ценности здоровья в соответствии с их природой исследователи относят к интегральным экзистенциальным ценностям. Нравственные и экзистенциальные ценности имеют исключительно значение для личности, поскольку они определяют смыслы человеческой жизни, помогают человеку во внутреннем диалоге осознать и сохранить свою идентичность. Воспитание подобного отношения к здоровью требует именно духовно-нравственного развития личности, которое вряд ли достижимо с помощью прямого нормативного регулирования.

Актуальным выражением ценностных отношений выступают ценностные ориентации, которые раскрывают мотивацию поведения личности. Ценностные ориентации характеризуют достигнутый личностью уровень мировоззренческой зрелости, ее осознанные жизненные устремления и предпочтения, ее устойчивость в сбивающих жизненных обстоятельствах. Неустойчивость ценностных ориентаций, отсутствие их иерархии проявляется как своеобразная «ценностная слепота», недооценка таких важных ценностей, как здоровье. «Ценностное прозрение» в этих случаях наступает, как правило, с опозданием – при утрате здоровья, в соответствии с поговоркой «что имеем – не храним, потерявши – плачем».

Внутренними регуляторами, сохраняющими одновременно и ценностную и нормативную природу, выступают идеалы, составляющие в совокупности с убеждениями и взглядами мировоззрение личности. По нашему мнению, формирование идеальных представлений о должном и совершенном в

человеке и является подлинным объектом формирования ценностного отношения личности к действительности и к самому себе, к своему здоровью.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что внешние нормативные требования к формированию ценностного отношения обучающихся к своему здоровью должны дополняться внутренними представлениями личности о своем идеальном «Я».

Сущностную характеристику идеальных представлений о духовно-нравственно, эстетически и физически совершенном человеке Х. Плеснер видит в его «эксцентричности». Действительно, человек в отличие от животных способен пребывать не только внутри своей плоти, но и вне плоти. Это ведет к «разрыву» природы человека, который, согласно Х. Плеснеру, существует в «трех ипостасях»: «тело» – физиологические процессы; «в теле» – «душа», психологические процессы; «вне тела» – психофизиологическое единство тела и «души» [6, с. 203].

Анализируя данные положения, О. С. Суворова приходит к выводу о том, что «способность к „бытию вне тела“, к „самодистанцированию“, то есть способность „посмотреть на себя со стороны“, играет ключевую роль в формировании „образа ключевого Я“ и Я-концепции. Ее компонентом и выступают осмысленные, в той или иной степени рационализированные представления человека о состоянии своего здоровья / болезни. Совокупность таких представлений можно назвать «личностным образом здоровья» [12, с. 84]. Складывающийся таким путем «личностный образ здоровья» О. С. Суворова рассматривает как динамичный, изменяющийся в ходе жизни, сопровождающийся интенсификацией рефлексивных размышлений человека и переосмыслением ранее усвоенных знаний.

Сходные идеи высказывает К. Хорни, отмечая, что ценность здоровья по-разному переживается на различных этапах жизни, что оно связано с усвоением ребенком установок культуры, одни из которых могут способствовать сохранению и развитию здоровья, другие ведут к его утрате. Представление личности о своем здоровье включено, согласно К. Хорни, в образ актуального «Я», которое есть «все, что человек представляет собой в настоящий момент: его тело и душа, здоровье и невротизм» [15, с. 160].

Э. Фромм вводит в научный обиход представление о «здоровом» и «больном» обществе, увязывая болезнь с негативным влиянием ценностей современной культуры на духовный мир человека и его здоровье. Отказ от подлинных ценностей, несущих высокие духовно-нравственные смыслы, со-

гласно Э. Фромму, делает общество больным, превращает в фактор, негативно влияющий как на здоровье народа, так и на здоровье отдельной личности [14, с. 142].

У подростков в условиях отсутствия хронических заболеваний личностные знания о собственном здоровье отступают на второй план сознания, приобретают неявный характер. В большинстве случаев, пока подросток здоров, он принимает здоровье как данность, которая, как и сама жизнь, кажется ему бесконечной. Преодолеть эту естественную беспечность, сформировать устойчивость к разрушающим здоровье негативным зависимостям призвано духовно-нравственное воспитание.

К «устойчивости» можно отнести такие качества личности, как: способность регулировать свое поведение, жизнестойкость, уравновешенность, сопротивляемость и др. Устойчивость человека в неприятии употребления психоактивных веществ можно определить как установку и разумное решение не принимать и не употреблять психоактивных веществ. В духовно-нравственном смысле понятие «устойчивость к негативным зависимостям» родственно понятию «трезвость», которое не входит в большинство известных энциклопедий и словарей.

И. В. Бачинин определяет трезвость как «естественное состояние личности человека, проявляющееся через здравомыслие, воздержание от алкогольных напитков и прочих одурманивающих веществ и действий, умеренность в употреблении пищи и питья, непрестанной бдительности над собой, в охране души и тела от всяких нечистых и греховных мыслей, пожеланий и дел» [1]. Священник, доктор педагогических наук, профессор Евгений Шестун рассматривает трезвение как «состояние духовного бодрствования, постоянное внимание человека к своей внутренней жизни и понуждение себя к благому действию» [11, с. 182]. В «Библейской энциклопедии» о трезвости говорится как о христианской добродетели и способности умеренно употреблять пищу и питье, равно как особенную, непрестанную бдительность над собою в охране души и тела от всяких нечистых и греховных мыслей и действий. В религиозной православной литературе можно встретить о трезвости следующее высказывание – «это подвиг воздержания ради полноценной жизни».

В своих исследованиях мы использовали стратегию воспитания у обучающихся духовно-нравственного качества трезвения как осознанного контроля разума за своими поступками, помыслами и желаниями. Инстинктивные действия, которые совершаются под влиянием неосознанных влече-

ний, ведут к нарушению трезвости. «Очевидно, – пишет С. Т. Погорелов, – что в представлении о трезвости, духовном бодрствовании, бдительности перед лицом соблазняющего зла отражается такая онтологическая характеристика человека, как сознательность. Воспитание сознательного отношения к действительности, к своим действиям, выбору ценностей – одна из важнейших целей воспитания. Идеалом духовной трезвоты как сознательности выступает сформулированная в традиции исихазма норма: „Ум должен стоять на страже сердца“» [7, с. 148].

Сформированность ценностного отношения к здоровью обеспечивает развитие устойчивости личности к разрушающим здоровью зависимостям, что проявляется в способности и готовности отказаться от употребления психоактивных веществ и других подобных средств. Другими словами, ценностное видение мира и себя в мире, уровень духовно-нравственного развития, сформированность самоконтроля и способности к ответственному выбору определяют меру устойчивости личности к зависимостям, выступают фактором сохранения здоровья.

В целом, несмотря на актуальность, проблема формирования ценностного отношения к своему здоровью у детей и подростков изучена недостаточно, так же, как и представление о здоровье как духовно-нравственной ценности.

Мы рассматриваем ценностное отношение к здоровью как сложное интегративное качество личности, включающее перцептивно-аффективный, когнитивный, деятельностно-практический и поведенческий компоненты. Внутренний аспект этого отношения составляет индивидуальное осмысление ценности здоровья. Внешний аспект – поведенческая, деятельностно-практическая выраженность.

В проблеме формирования ценностного отношения к здоровью можно выделить следующие составляющие: осознание здоровья как ценности социальной, культурной, личностной, духовной; интерес к своему здоровью как условию полноты жизненной самореализации; совершенствование своего здоровья как создание новой ценности (как ценностное саморазвитие); выбор адекватных форм сохранения и укрепления своего здоровья; предупреждение негативных зависимостей, разрушительных для здоровья. Отметим, что преобразованное собственными усилиями подростка здоровье приобретает для него существенное ценностное значение. Особую роль здесь играют усилия, предпринятые подростком по своей инициативе. Они способствуют преодолению и предупреждению негатив-

ных зависимостей, обретению устойчивости к ним.

Таким образом, ценностное отношение к здоровью представляет собой осознанную, деятельностную связь со своим «Я», как духовным, так и физическим. Именно эта связь, основанная на представлении о человеческом совершенстве, определяет действия индивида, направленные на восстановление, сохранение и развитие здоровья в активной деятельности. В свете сказанного формирование ценностного отношения к здоровью раскрывается как процесс совершенствования ценностно-смысловой сферы личности человека, развитие духовно-нравственных качеств, позволяющих оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных духовных и нравственных норм и идеалов отношение к своему здоровью и к здоровью других людей.

Обзор нормативно-правовых документов. Отражение проблемы сохранения и развития здоровья несовершеннолетних в нормативно-правовых документах рассмотрим на примере одной из обязанностей ребенка в соответствии с п. 3 ч. 1 ст. 43 Федерального закона «Об образовании в РФ», где указано, что «обучающиеся обязаны заботиться о сохранении и об укреплении своего здоровья, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию» [13]. Родители, вступая в межсубъектное взаимодействие с образовательной организацией, вступают в круг нормативных обязанностей. Так, в упоминавшемся Законе в ст. 44, п. 1 читаем: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся ... обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка», а в п. 2 сказано, что «образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья...».

Рассмотрим далее, как регламентируется и понятийно раскрывается обязанность обучающихся заботиться о сохранении и укреплении своего здоровья. Во-первых, мы видим, что в Законе РФ «Об образовании» обязанности заботы о сохранении и об укреплении своего здоровья увязываются со стремлением к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию. Во-вторых, данная обязанность подробно регламентирована. Так, в п. 6 ч. 1 ст. 41 Закона РФ «Об образовании» говорится, что охрана здоровья обучающихся включает в себя: прохождение обучающимися в соответствии с законодательством Российской Федерации медицинских

осмотров; профилактических медицинских осмотров, в связи с занятиями физической культурой и спортом; диспансеризацию, а также профилактику и запрещение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ.

В-третьих, в «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года» (далее – Стратегия) обязанности заботы о сохранении и об укреплении своего здоровья увязываются с развитием «высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [10]. В-четвертых, в Стратегии вводится понятие «культуры здоровья», которое раскрывается как формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни; формирование в детской и семейной среде системы мотивации к активному и здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом, развитие культуры здорового питания; развитие культуры безопасной жизнедеятельности, профилактику наркотической и алкогольной зависимости, табакокурения и других вредных привычек; использование потенциала спортивной деятельности для профилактики асоциального поведения; содействие проведению массовых общественно-спортивных мероприятий и привлечение к участию в них детей.

В-пятых, в Стратегии указывается, что духовное и нравственное воспитание детей осуществляется на основе российских традиционных ценностей за счет: развития у детей нравственных чувств (чести, долга, справедливости, милосердия и дружелюбия); формирования выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра; развития сопереживания и формирования позитивного отношения к людям, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам; ... оказания помощи детям в выработке моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных. В-шестых, в действующих ФГОС начального общего и основного общего образования формулируется требование укрепления физического и духовного здоровья обучающихся.

Таким образом, принятие и выполнение обучающимися обязанности заботиться о сохранении и укреплении своего здоровья

должно обеспечиваться в том числе и средствами духовно-нравственного воспитания, сотрудничества и взаимодействия всех субъектов воспитания и строиться содержательно на основе традиционных ценностей Отечественной культуры во всей ее полноте.

Подытоживая вышеизложенное, следует отметить, что ребенок, поступая в образовательную организацию, приобретает не только права, но и определенные обязанности. Одной из важных и безусловных обязанностей обучающихся законодателем определяется забота о сохранении собственного здоровья, стремление к нравственному, духовному и физическому развитию и совершенствованию. Данная обязанность является неотъемлемой частью правового статуса обучающегося, которому, по нашему мнению, система образования пока не уделяет должного внимания.

Результаты исследования. Перспективной формой воспитания ценностных отношений личности исследователи считают социально-педагогические проекты. В Свердловской области с 2005 года нами реализуется социально-педагогический проект «Будь здоров!» (далее – Проект), ориентированный на решение задач противодействия зависимым формам поведения несовершеннолетних. Выявленная нами взаимосвязь ценностного отношения обучающихся к здоровью с их личностной устойчивостью к негативным зависимостям позволила рассматривать последнюю как конкретное проявление ценностного отношения, и, исходя из этого, разрабатывать задания Проекта.

Организация Проекта строится на взаимодействии с обучающимися (7–9 классы), классными руководителями, родителями, администрацией школ, муниципальными и региональными органами управления образованием, представителями общественности. Основным «действующим лицом» Проекта выступает учебный класс, который рассматривается как коллективный воспитательный субъект, как со-бытийная общность (В. И. Слободчиков), в которой складываются отношения ответственной зависимости и при этом индивидуальная творческая инициатива поддерживается, а не подавляется.

К методам реализации Проекта относятся: самоуправление и самоорганизация; рефлексия, самоконтроль, самооценка; педагогическое стимулирование; формирование ценностного сознания; организация поведения и деятельности в соответствии с заданными правилами; самостоятельность участников. Средствами реализации Проекта являются: комплекс различных конкурсов культурно-исторического, духовно-нравственного и художественно-творческого со-

держания; система спортивных соревнований, игр; правила здоровьесберегающего поведения, исключающие употребление участниками психоактивных веществ.

При реализации Проекта наряду с общепедагогическими мы руководствовались следующими принципами: равноправия и сотрудничества; диалогичности; социального взаимодействия; творческой активности и инициативы; свободы творческой самореализации; педагогической поддержки.

На начальном этапе Проекта, получив информацию, каждый класс принимает решение об участии в Проекте, оформляет заявку. При этом подростки самостоятельно и осознанно берут на себя обязательство жить трезво – не курить, не употреблять других психоактивных веществ. Также самостоятельно подростки выбирают себе куратора, которым может стать любой человек, пользующийся доверием класса, – родитель, учитель, студент, даже старшеклассник. Ежемесячно класс подтверждает свое участие в Проекте, отчитывается в Интернет-среде о выполнении конкурсных заданий с подтверждающими аудио- и видеоматериалами. Мы считаем принципиально важным доверие к подросткам в осуществлении самоконтроля за выполнением требований конкурсов. Именно так они приобретают опыт ответственного субъектного поведения, вырабатывают личностную ценностную позицию. Многолетняя практика Проекта показывает, что подростки дорожат оказанным им доверием.

На следующем этапе – муниципальном определяются классы-призеры, победители выходят в полуфинал. Первые десять классов-лидеров полуфинала по рейтинговой таблице выходят в Финал. Третий этап проводится в загородном лагере в рамках летней смены «Трезвость! Лидерство! Успех!». Победителем Проекта становится класс, набравший в Финале наибольшее количество баллов, при условии, что 100% учащихся не курят, не употребляют алкоголь и другие психоактивные вещества. Все лидеры муниципального этапа, полуфинала, финала поощряются. Победители финала всем классом едут на море.

Таким образом, в течение всего года в педагогическом пространстве Проекта сохраняется среда, свободная от употребления психоактивных веществ, что и является главным воспитательным результатом, поскольку в течение длительного времени подростки приобретают опыт трезвения, сохраняют свое здоровье, помогают другим не поддаваться сбивающим воздействиям.

Проект выстроен так, что подростки могут участвовать в нем в течение трех лет.

К педагогическим условиям реализации Проекта мы относим: партнерское взаимодействие всех заинтересованных субъектов; опору на субъектный опыт обучающихся, принятие их как субъектов собственного духовно-нравственного развития; опору на интересы обучающихся; организацию педагогического сопровождения и поддержки на основе диалога и сотрудничества. Кроме того, обеспечивались такие условия, как создание единого для всех участников проекта духовно-ценностно ориентированного пространства здорового образа жизни; направленность мероприятий проекта на формирование потребности в здоровье, мотивов здорового образа жизни, культуры здоровья; использование методов стимулирования результативности, оздоровительной активности, инициативности участников Проекта.

Мониторинг сформированности ценностного отношения обучающихся к здоровью по результатам участия в Проекте включал педагогическое наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности участников проекта, экспертные оценки родителей и педагогов, беседы с участниками. В качестве критериев были выбраны: перцептивно-аффективный, когнитивный, деятельностно-практический и поведенческий. *Перцептивно-аффективный* критерий отражает определенную эмоционально-оценочную характеристику позиции обучающихся по отношению к своему здоровью на индивидуальном, личностном и духовном уровнях и выявляет приоритетность для них тех или иных аспектов здоровья. *Когнитивный критерий* ценностного отношения обучающихся к здоровью объединяет в себе понимание ими сущности и значимости здоровья для человека, а также наличие у них готовности к непрерывному поиску и применению информации по проблемам здоровья и способов реализации здорового образа жизни. *Деятельностно-практический критерий* отражает владение индивидом конкретными способами сохранения, укрепления и развития собственного здоровья и готовности к распространению этого опыта. *Поведенческий критерий* отражает готовность индивида в межличностном взаимодействии открыто защищать свою позицию ценностного отношения к здоровью и противостоять сбивающим воздействиям, несущим тот или иной риск разрушения здоровья. Показатели по данным критериям приведены в таблице.

**Критерии и показатели сформированности
ценностного отношения к здоровью**

Критерии	Показатели
Перцептивно-аффективный	<ul style="list-style-type: none"> – эмоциональная выраженность отношения к здоровью на физическом, психологическом и социально-культурном духовном уровнях его организации; – приоритетная значимость высокого уровня здоровья; – предпочтение продуктивных способов организации здорового образа жизни.
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – проявление познавательной активности к проблеме собственного здоровья; – полнота и адекватность представлений о своем здоровье, о ценности здоровья в целом, о путях организации здорового образа жизни; – проявление познавательной активности к здоровью окружающих; – полнота представлений о причинах и факторах, положительно и негативно влияющих на здоровье; – наличие знаний о способах укрепления организма, ведения здорового образа жизни; – осознание здоровья как общечеловеческой ценности, потребность в его сохранении и укреплении; – степень развития рефлексии.
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – владение умениями и навыками, необходимыми для поддержания здоровья; – действия по поддержанию здоровья и здорового образа жизни; – готовность использовать средства сохранения, восстановления и приумножения своего физического, психического, духовного здоровья; – готовность и способность участвовать в пропаганде здорового образа жизни.
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> – проявление ценностного отношения к здоровью в поведении, деятельности и общении с другими обучающимися; – готовность предупреждать конфликты, содействии их разрешению; – готовность и способность отказаться от действий, ведущих к риску для здоровья; – готовность и способность содействовать сохранению здоровья других.

Приведем отдельные примеры мероприятий Проекта. Так, конкурс социальной рекламы «Я нужен России здоровым!» содержательно объединяет ценности здоровья и патриотизма. Видеоролик по теме конкурса не только создается, но и демонстрируется в других классах своей школы и выкладывается в Интернет.

Литературный конкурс для обучающихся проводится в 7–8 классах, проходит как сочинение басни или сказки о вреде курения и его последствиях с назиданием в конце («сказка – ложь, да в ней намек...»). Сказки и басни читаются авторами публично, обсуждаются, лучшие из них публикуются. Обучающиеся 9 классов пишут статью или фельетон, содержание которых должно соответствовать идее Проекта – «Я выбираю здоровый образ жизни!» – и заканчиваться словами «Здорово быть здоровым!». Лучшие работы публикуются в периодических изданиях.

Конкурс для девочек-подростков «Марья-искусница» ставит целью формирование у них традиционного для России образа женщины – будущей хозяйки дома, заботливой жены, матери, раскрывает ее роль в сохранении здоровья близких. По итогам Проекта у обучающихся отмечаются позитивные изменения по всем компонентам структуры ценностного отношения к здоровью.

Деятельность в рамках различных курсов Проекта удовлетворяет стремление подростков к определению границ своих

физических и интеллектуальных возможностей, влияет на адекватность самооценки. Опираясь на трезвенные традиции отечественной культуры, Проект выступает необходимым внешним стимулом и организатором воспитательной среды, противостоящей негативным зависимостям и формирующей ценностное отношение к собственному здоровью.

Заключение. Подытоживая вышеизложенное, можно отметить, что проблема формирования ценностного отношения обучающихся к здоровью нуждается в дальнейшей теоретической разработке и практической реализации. При этом она должна решаться одновременно на физическом, психологическом и духовно-нравственном уровнях. Существующая нормативно-правовая база способствует этому.

Накопленный авторами опыт свидетельствует о значительном воспитательном потенциале социально-педагогического проектирования педагогической среды, препятствующей негативным влияниям потребительской культуры, втягивающей подростков в негативные социальные зависимости. Только опираясь на взаимодействие школы, семьи, общественности, государственных органов, используя средства духовно-нравственного воспитания и современные педагогические и информационные технологии, можно создать условия успешного формирования ценностного отношения обучающихся к здоровью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачинин, И. В. Обоснование антропологического содержания понятия «трезвость» / И. В. Бачинин // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета IV: Педагогика. Психология. – 2014. – Вып. 3 (34). – С. 56-71.
2. Бородина, Е. Н. Преемственность отечественных культурных традиций в содержании духовно-нравственного воспитания и просвещения / Е. Н. Бородина // VIII Сильверстровские педагогические чтения. Духовность и нравственность в образовательном пространстве: осмысление свободы и ответственности молодежи : материалы Всероссийской научной конференции 5 апреля 2019 г. / отв. ред. О. Р. Каюмов. – Омск : Изд-во Амфора, 2019. – 234 с.
3. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондакова, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – С. 23.
4. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
5. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 362 с.
6. Плеснер, Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию / Х. Плеснер. – М. : РОССПЭН, 2004. – 368 с.
7. Погорелов, С. Т. Трезвенное просвещение подрастающего поколения в условиях постмодерна / С. Т. Погорелов // Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России: опыт, проблемы и перспективы. – Екатеринбург, 2018. – С. 147-154.
8. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 22.03.2010. – № 12.
9. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 28.02.2011. – № 9.
10. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // Российская газета. – 08.06.2015. – № 122.
11. Священник Евгений Шестун. – М. : Православная педагогика, 1998. – 576 с.
12. Суворова, О. С. Является ли здоровье личностной ценностью? / О. С. Суворова. – Текст : электронный // Философская мысль. – 2017. – № 2. – С. 84-98. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21933.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 31.12.2012. – № 303.
14. Фромм, Э. Здоровое общество / Э. Фромм // Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. – М. : Юрист, 1995. – С. 273-596.
15. Хорни, К. Невроз и рост личности / К. Хорни. – М. : Академический проект, 2008. – 400 с.

REFERENCES

1. Bachinin, I. V. (2014). Obosnovanie antropologicheskogo soderzhaniya ponyatiya «trezvost'» [Justification of the anthropological content of the concept of "sobriety"]. In *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogoy universiteta IV: Pedagogika. Psikhologiya*. Issue 3 (34), pp. 56-71.
2. Borodina, E. N. (2019). Preemstvennost' otechestvennykh kul'turnykh traditsiy v soderzhanii dukhovno-nravstvennogo vospitaniya i prosveshcheniya [Continuity of domestic cultural traditions in the content of spiritual and moral education and enlightenment]. In Kayumov, O. R. (Ed.). *VIII Cil'verstrovskie pedagogicheskie chteniya. Dukhovnost' i нравstvennost' v obrazovatel'nom prostranstve: osmyslenie svobody i otvetstvennosti molodezhi: materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii 5 aprelya 2019 g.* Omsk, Amfora. 234 p.
3. Danilyuk, A. Ya., Kondakova, A. M., Tishkov, V. A. (2009). *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow, Prosveshchenie, p. 23.
4. Kagan, M. S. (1997). *Filosofskaya teoriya tsennosti* [Philosophical theory of value]. Saint Petersburg, TOO TK «Petropolis». 205 p.
5. Myasishchev, V. N. (1998). *Psikhologiya otnosheniy* [Relationship psychology]. Moscow, In-t prakt. Psikhologii, Voronezh, MODEK. 362 p.
6. Plesner, Kh. (2004). *Stupeni organicheskogo i chelovek: Vvedenie v filosofskuyu antropologiyu* [Steps organic and man: an introduction to philosophical anthropology]. Moscow, ROSSPEN. 368 p.
7. Pogorelov, S. T. (2018). Trezvennoe prosveshchenie podrastayushchego pokoleniya v usloviyakh postmoderna [Sober education of the younger generation in postmodern conditions]. In *Dukhovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie lichnosti grazhdanina Rossii: opyt, problemy i perspektivy*. Ekaterinburg, pp. 147-154.
8. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373 (v red. ot 31.12.2015) «Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated November, 6 2009 No. 373 (as amended on 12.31.2015) "On the approval and enforcement of the federal state educational standard of primary general education"]. (2010). In *Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti*. No. 12.
9. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897 (v red. ot 31.12.2015) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010 No. 1897 (as amended on December 31, 2015) "On the approval of the federal state educational standard of basic general education"]. (2011). In *Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti*. No. 9.

10. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda» [Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r “On approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025”]. (2015). In *Rossiyskaya gazeta*. No. 122.
11. *Svyashchennik Evgeniy Shestun* [Priest Eugene Shestun]. (1998). Moscow, Pravoslavnaya pedagogika. 576 p.
12. Suvorova, O. S. (2017). Yavlyaetsya li zdorov'e lichnostnoy tsennost'yu? [Is health a personal value?]. In *Filosofskaya mysl'*. No. 2, pp. 84-98. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=21933.
13. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (v red. ot 03.07.2016) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on July 3, 2016) “On Education in the Russian Federation”]. (2012). In *Rossiyskaya gazeta*. No. 303.
14. Fromm, E. (1995). Zdorovoe obshchestvo [Healthy society]. In *Psikhoanaliz i kul'tura. Izbrannyye trudy Karen Khorni i Erikha Fromma*. Moscow, Yurist, pp. 273-596.
15. Khorni, K. (2008). Nevroz i rost lichnosti [Neurosis and personality growth]. Moscow, Akademicheskii proekt. 400 p.

УДК 374
ББК 4420.058

DOI 10.26170/ro20-03-13
ГРНТИ 14.01.11; 14.15.01

Код ВАК 13.00.02

Бормотова Анна Георгиевна,

учитель математики высшей категории, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 50; 620050, Россия, г. Екатеринбург, ул. Минометчиков, 48; e-mail: bormotova68@e1.ru

Мамалыга Раиса Федоровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики математики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: gcg45@mail.ru

ПРОПЕДЕВТИКА ПОНЯТИЙ СТЕРЕОМЕТРИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–6-Х КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ ПРИЕМОВ ОРИГАМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стереометрия; многогранники; пропедевтика; этапы формирования геометрических понятий; пространственное мышление; приемы оригами.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена пропедевтике основных понятий стереометрии у обучающихся 5–6-х классов с помощью приемов оригами в условиях внеурочной деятельности. В работе приводится построенная авторами дидактическая модель формирования стереометрических понятий, этапы которой созданы в соответствии с «Дидактической моделью процесса формирования геометрических понятий» (этап введения, этап выделения полного содержания и объема понятия, этап включения понятия в систему теоретических знаний). Обосновано, что в рамках пропедевтического курса геометрии в 5–6-х классах происходит формирование понятий на первом и частично на втором этапе. Авторами выделены основные приемы оригами и проведена их интерпретация с точки зрения геометрии, разработана серия из разноуровневых заданий (комплексов приемов оригами). Выявлена взаимосвязь комплексов приемов оригами с этапами формирования стереометрических понятий и с типами пространственного мышления. Авторы на конкретном примере формирования понятия «пирамида» показывают работу компонентов «Модели пропедевтики понятий стереометрии с помощью приемов оригами». Представлены примеры задач (комплексов приемов оригами) с моделями пирамид, схемы сборки в технике оригами различных пирамид. В статье описаны результаты апробации и отдельных этапов педагогического эксперимента по пропедевтике геометрии в целом и стереометрии в частности с помощью приемов оригами, которые проводились в течение двух лет на базе МАОУ СОШ № 50 г. Екатеринбурга в 5-х классах и соответственно в 6-х классах в следующем учебном году.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Бормотова, А. Г. Пропедевтика понятий стереометрии у обучающихся 5–6-х классов с помощью приемов оригами / А. Г. Бормотова, Р. Ф. Мамалыга. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 115-122. – DOI: 10.26170/ro20-03-13.

Bormotova Anna Georgievna,

Teacher of Mathematics Highest Category, Municipal Autonomous Educational Institution High Comprehensive School with Profound Studying of Separate Subjects No. 50, Ekaterinburg, Russia

Mamalyga Raisa Fedorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROPEDEUTICS OF THE CONCEPTS OF SOLID GEOMETRY AMONG STUDENTS GRADES 5–6 USING THE TECHNIQUES OF ORIGAMI

KEYWORDS: stereometry; polyhedral; propaedeutics; stages of formation of geometric concepts; spatial thinking; origami techniques; didactic model.

ABSTRACT. The article is devoted to preliminary basic concepts of solid geometry among students in grades 5–6 using the techniques of origami in terms of extracurricular activities. Based on the research, a didactic model of propaedeutics is constructed, which includes the process of forming stereometric concepts, the stages of which are taken in accordance with the “Didactic model of the process of forming geometric concepts” (the introduction stage, the stage of highlighting the full content and scope of the concept, the stage of including the concept in the system of theoretical knowledge). It is proved that within the propaedeutic course of geometry in grades 5–6, concepts are formed at the first and partially at the second stage. The authors have identified the main origami techniques and interpreted them from the point of view of geometry, developed a series of multi-level tasks (complexes of origami techniques). The relationship of origami techniques complexes with the stages of formation of stereometric concepts and types of spatial thinking is revealed. The authors use a specific example of the formation of the concept of “pyramid” to show the work of the components of the “model of propaedeutics of stereometry concepts using origami techniques”. Examples of problems (complexes of origami techniques) with pyramid models, Assembly schemes in the origami technique of various pyramids are presented. The article describes the results of approbation and individual stages of the pedagogical experiment on propaedeutics of geometry in General and stereometry in particular using origami techniques, which were studied for two years on the basis of school No. 50 Ekaterinburg in 5th grades and, respectively, in 6th grades next academic year.

FOR CITATION: Bormotova, A. G., Mamalyga, R. F. (2020). Propedeutics of the Concepts of Solid Geometry among Students Grades 5–6 Using the Techniques of Origami. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 115-122. DOI: 10.26170/po20-03-13.

Школьная стереометрия – это раздел геометрии, изучающий форму, размеры и свойства различных пространственных фигур и их взаимное расположение. Психологи утверждают, что к моменту поступления в школу учащиеся готовы к овладению геометрическим пространством. Более того, они считают, что дошкольный и младший школьный возраст являются тем сензитивным периодом, где создаются все необходимые предпосылки для развития способностей к пространственной ориентировке [4; 12]. Однако отечественный систематический курс геометрии начинается с изучения плоскостных фигур, на стереометрию отводятся только последние два года школьного обучения [1; 7; 8]. К этому времени у обучающихся появляется некоторая «зашоренность» в отношении понимания, представления, изображения пространственных фигур. Но особенно трудна при изучении геометрии в 10–11-х классах обратная задача, которая заключается в чтении чертежа, выделении составляющих элементов стереометрических объектов и их трансформации.

Педагогические средства, позволяющие получить физическую модель формируемого геометрического понятия, немногочисленны. Изучение геометрии с помощью «преобразования листа бумаги» может помочь в преодолении этой трудности. Более того, применение приемов оригами создает необходимые условия для формирования понятия и на последующих этапах.

Работ, посвященных оригами, достаточно много и они представлены произведениями двух видов. В первых приводятся схемы и алгоритмы изготовления красивых поделок, вторые носят популяризаторский и декларативный характер: развивают мелкую моторику, творческие начала [6; 7].

В диссертационных исследованиях есть близкие по тематике работы: исследования, связанные с применением оригами в качестве средства пропедевтики понятий пла-

ниметрии [10] и использованием оригами для творческого развития учащихся при обучении геометрии [11].

В диссертации Н. И. Хохловой [10] были освещены психологические аспекты данной проблемы при обучении планиметрии, но методические вопросы не рассматривались. В диссертационной работе Г. Г. Шеремет [11] раскрыты возможности оригами в изучении геометрии и влияние оригами на творческое развитие учащихся в системе дополнительного образования. Таким образом, разработанной методики пропедевтики понятий геометрии (особенно стереометрии) в диссертационных исследованиях не было представлено. Глубокого анализа методической составляющей использования оригами в формировании именно стереометрических понятий нет и в работах зарубежных ученых и методистов [15; 16].

В нашей статье мы публикуем результаты пропедевтики понятий стереометрии у обучающихся 5–6-х классов. В работе были использованы различные средства обучения, при этом акцент делался на применении оригами, в том числе во внеурочной деятельности. Результаты исследования мы оформили в виде дидактической модели, методических рекомендаций, статей [6; 7].

Разработанная нами «Модель формирования понятий стереометрии с помощью приемов оригами» включает в себя этапы, которые созданы в соответствии с «Дидактической моделью процесса формирования геометрических понятий», предложенной в [5], и структурой пространственного мышления, выделенной в работах И. С. Якиманской [11; 12]. Здесь предполагаются три этапа: этап введения, этап выделения полного содержания и объема понятия, этап включения понятия в систему теоретических знаний. В рамках пропедевтического курса геометрии в 5–6-х классах происходит формирование понятий на первом и частично на втором этапе (рис. 1).

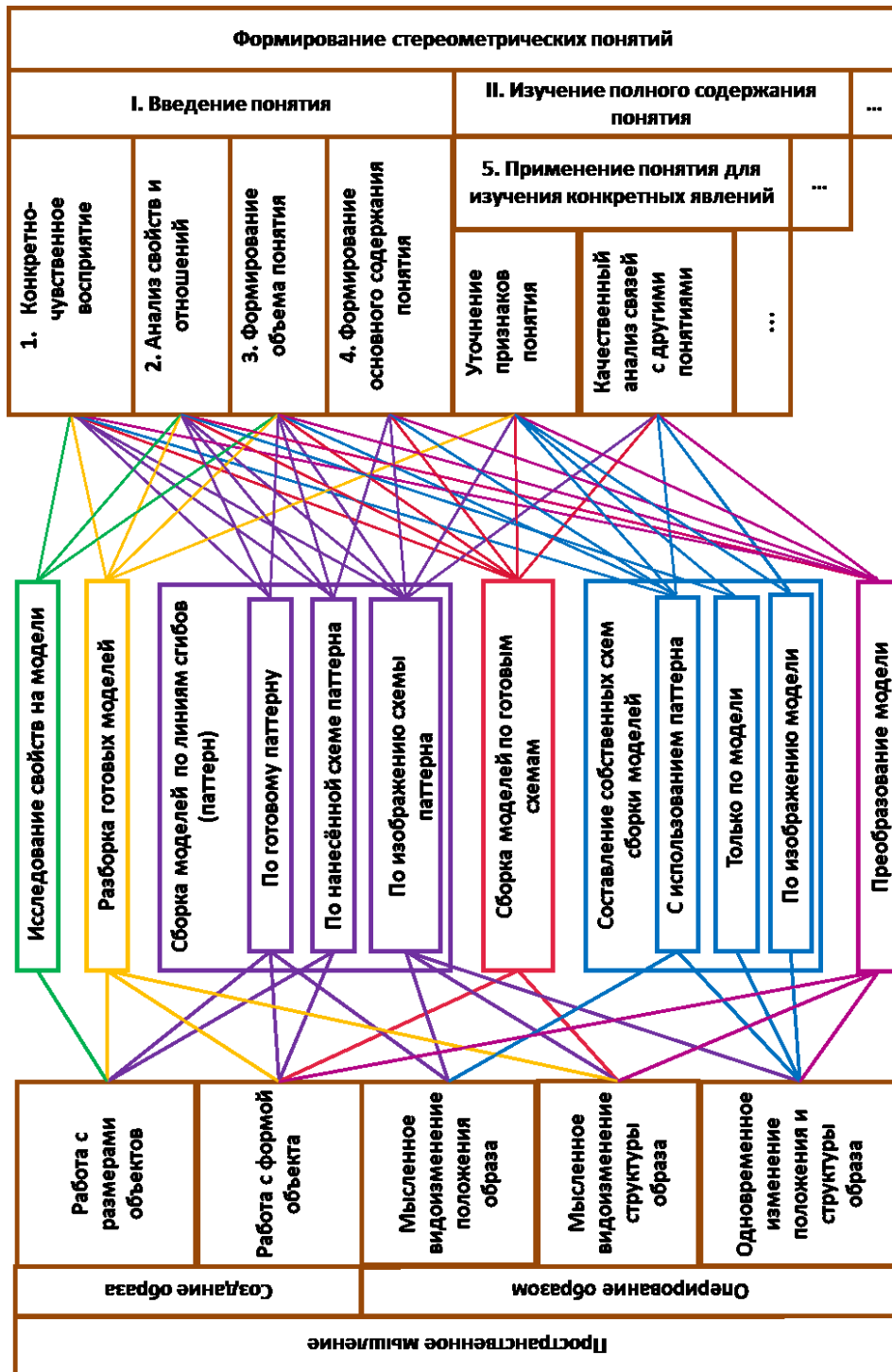


Рис. 1. Модель формирования понятий стереометрии с помощью приемов оригами

Умение построения образа и оперирования им (составляющие пространственного мышления) является одним из важнейших компонентов «Модели формирования понятий стереометрии с помощью приемов оригами».

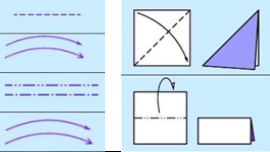
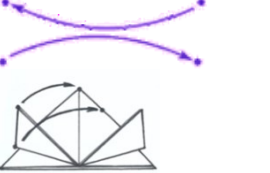


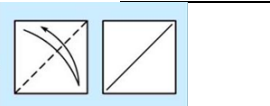
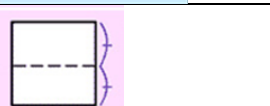

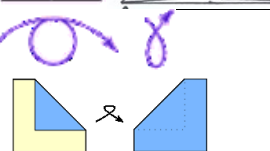
Анализ литературы по технике оригами и педагогическая практика позволили определить дидактические возможности оригами как средства пропедевтики понятий геометрии. Причем не само оригами

как вид искусства является средством обучения, а его приемы, позволяющие выполнять запланированные манипуляции с листом бумаги или с бумажной заготовкой. В таблице 1 представлены выделенные нами основные приемы оригами и их интерпретация с точки зрения геометрии.

Приемы оригами (табл. 1) работают на конкретно-чувственное восприятие, что необходимо на первом этапе формирования стереометрических понятий – введение понятия.

Таблица 1

Приемы оригами и их геометрическая интерпретация

№	Прием оригами	Условное обозначение	Геометрическая интерпретация
1.	Выполнить сгиб долиной / горой, проходящий через две точки		Провести прямую, проходящую через две заданные точки
2.	Выполнить сгиб долиной / горой, совмещающий две точки		Провести ось симметрии, отображающую одну данную точку в другую
3.	Выполнить сгиб долиной / горой, делящий фигуру пополам		Провести ось симметрии фигуры
4.	Выполнить сгиб, проходящий под прямым углом		Провести перпендикуляр к прямой через данную точку
5.	Свернуть заготовку пополам по диагонали		Провести диагональ
6.	Свернуть заготовку пополам		Провести среднюю линию
7.	Выполнить сгиб, делящий угол пополам		Провести биссектрису угла
8.	Перевернуть заготовку		Выполнить переориентирование плоскости: зеркальное отображение плоскости (поворот плоскости на 180°) относительно любой прямой, лежащей в плоскости

Для дальнейшей реализации процесса формирования геометрических понятий средствами оригами на основании таблицы 1 нами разработана серия из шести разноуровневых заданий (комплексов приемов оригами):

- исследование на оригамной модели свойств геометрической фигуры;
- разборка готовых моделей оригами;
- сборка моделей оригами по линиям сгибов (паттерн) (по готовому паттерну, по нанесенной схеме, по изображению схемы паттерна);
- сборка моделей оригами по готовым схемам;
- составление собственных схем сборки моделей (с использованием паттерна, по модели, по изображению модели);
- моделирование оригамной модели.

Данные комплексы приемов оригами составляют центральную часть «Модели формирования понятий стереометрии с по-

мощью приемов оригами», информативная часть которой представлена на рисунке 1.

Рассмотрим на конкретном примере процесс формирования понятия «пирамида» при пропедевтике геометрии. В 5–6 классах реализуем 1-й этап и частично 2-й этап этого процесса. У наших обучаемых есть некоторый опыт «бумаго-складывания», то есть оригами. К примеру, сборку 3-угольной пирамиды осуществляем по схеме, представленной на рисунке 2, а 4-угольной по схеме, представленной в [6]. При этом проговариваются не только названия приемов оригами (обучаемые их знают), но и их геометрическая интерпретация (табл. 1). Обучаемые ведут записи – терминологические словари. Свои знания в области оригами они конвертируют в зрительные образы и геометрические термины. Затем обсуждаются элементы пирамид (ребра, грани, основание). Рассуждения о видах граней и основаниях сопровождаются

показом на изготовленных моделях. Для обучаемых со 2-м и 3-м типом пространственного мышления предлагается задание: а) на разобранных моделях или б) на паттерне указать грани, основания. В дальнейшем рассматриваются 5-угольные пирамиды по этому же алгоритму. Завершаем занятия непростым заданием вида: «Что надо изменить в схеме сборки усеченной пирами-

ды, чтобы высота ее стала больше» [6]. При выполнении подобных заданий от обучаемых требуется умение изменять размеры, форму геометрического тела, то есть трансформировать свой зрительный образ. Эти ментальные операции соответствуют второму типу оперирования образом пространственного мышления и участвуют в формировании понятия уже на втором этапе.

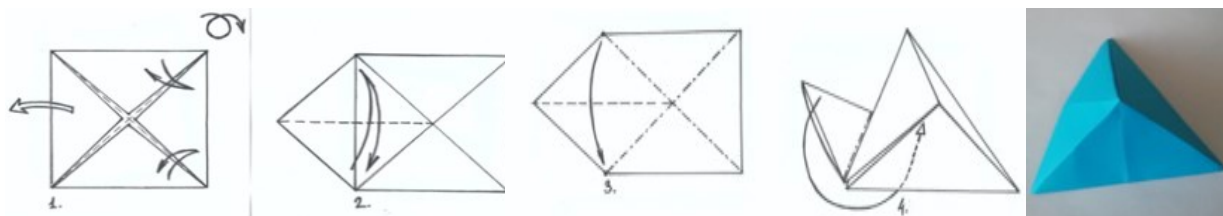


Рис. 2. Схема изготовления 3-угольной пирамиды

Таблица 2

Связь приемов оригами с элементами этапов формирования понятия «пирамида»

Применение оригами	Связь	Реализация элементов первого и второго этапов процесса формирования понятия «пирамида»
Задания:		1.1. Конкретно-чувственное восприятие. Примеры пирамид в окружающем мире (иллюстрации и реальные).
сборка моделей пирамид по готовым схемам (рис. 2) [6]		1.2. Анализ свойств пирамиды и отношений элементов пирамиды, приводящих к выделению признаков понятия. Основание – многоугольник (треугольник, четырехугольник и т. д.), боковые грани – треугольники.
исследование свойств различных видов пирамид, различных сечений пирамид, на оригамных моделях (рис. 2) [6]		1.3. Выделение класса «пирамида» по ее существенным признакам (формирование объема понятия). Работа с развертками пирамид.
разборка готовых моделей пирамид		1.4. Синтезирование признаков (формирование основного содержания понятия в форме определения, или «ядра»).
сборка моделей пирамид по линиям сгибов (рис. 3)		2.1 а) применение понятия для изучения конкретных явлений при решении задач, выполнении практических работ: уточнение признаков понятия и соответствия между основным содержанием понятия и его объемом путем изучения взаимосвязи родовых и видовых понятий;
исследование свойств усеченной пирамиды на оригамных моделях (описание см. [6])		2.1 б) применение понятия для изучения конкретных явлений при решении задач, выполнении практических работ: качественный анализ связей диалектического характера, которые имеются у данного понятия с другими понятиями
моделирование модели пирамиды, усеченной пирамиды (описание см. [6])		...

В классах с углубленным изучением математики можно проводить занятия по теме

«Пирамида» более расширенно (наш опыт кратко отражен в таблице 2).

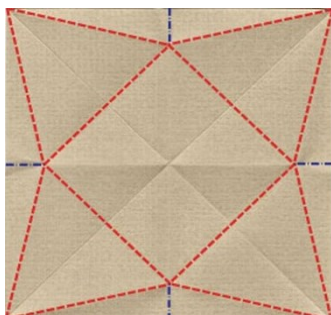


Рис. 3. Паттерн пирамиды

Оставшиеся элементы второго этапа формирования понятия «пирамида» и третий этап – этап включения понятия в систему теоретических знаний, реализуются в систематическом курсе стереометрии (10–11 классы).

На базе МАОУ СОШ № 50 г. Екатеринбурга проводились апробация и отдельные этапы педагогического эксперимента по преподаванию геометрии в целом и стереометрии в частности с помощью приемов оригами. Участвовали четыре 5-х класса (2017–2018 учебный год) и четыре 6-х класса (2018–2019 учебный год). Задействованы были учебные дисциплины: математика (федеральный компонент) и наглядная геометрия (школьный компонент). Классы с литерами «а» и «б» посещали элективный

курс наглядной геометрии, на котором формирование стереометрических понятий осуществлялось по апробируемой методике. У двух других классов был традиционный курс «Наглядная геометрия».

В начале 5-го класса было организовано тестирование с целью выявления уровня пространственного мышления. Использовался тест пространственного мышления (И. С. Якиманская, В. Г. Зархин, Н. Х. Кадаяс [14]). По каждому субтесту (работа с размерами, формой, мысленным изменением положения, структурой образа и одновременным изменением положения и структуры) был выявлен значительный прирост. На диаграмме (рис. 4) показан средний прирост за период обучения в классах с использованием приемов оригами и без оригами.

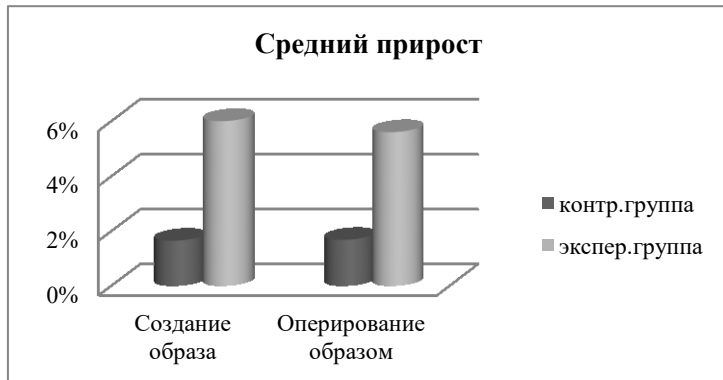


Рис. 4. Средний прирост уровней пространственного мышления

Как видно из диаграммы, в классах, где преподавание геометрии осуществлялась с помощью оригами, прирост более значителен, что говорит о преимуществе данной методики.

На протяжении двух лет обучения у обучающихся фиксировался уровень усвоения программного материала по математике (на начало 5-го класса и на конец 6-го), блок «Наглядная геометрия». Критериями здесь выступали учебные действия учащихся, выделенные в ФГОС [9]. Проявление основных учебных действий, а также их уровни, отслеживались согласно разработкам О. Б. Епишевой, представленным в книге «Технология обучения математики на основе деятельностного подхода» [3]. По этим данным бы-

ли построены интервальные шкалы [2], из которых было видно, что степень овладения такими учебными действиями, как распознавание пространственных геометрических фигур, исследование свойств пространственных геометрических фигур, моделирование пространственных геометрических объектов, в классах «а» и «б» выше, чем в классах «в» и «г».

Формирование понятий стереометрии отслеживалось по таблицам, в которых у каждого обучающегося отмечались сформированные элементы этапов процесса формирования понятий многогранников и тел вращения согласно «Модели формирования понятий стереометрии с помощью приемов оригами». Из материала, пред-

ставленного в таблицах, следовало, что понятия «куб», «параллелепипед», «пирамида», «конус», «цилиндр», «шар» сформированы на первом этапе у 92,9% обучающихся экспериментальной группы, у 85,7% учеников сформировано частично на втором этапе. У контрольной группы стереометрические понятия на первом этапе сформированы у 34,5% обучающихся, на втором этапе формирование началось у

27,6% обучающихся.

Наше исследование показало, что применение приемов оригами как средства обучения для пропедевтики геометрии в целом и стереометрии в частности при систематических занятиях и специально организованных дидактических условиях способствует более полному формированию стереометрических понятий у учащихся 5–6-х классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геометрия : учебник для 7–9 кл. сред. шк. / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев [и др.]. – М. : Просвещение, 2008. – 384 с.
2. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
3. Епишева, О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода / О. Б. Епишева. – М. : Просвещение, 2003. – 223 с.
4. Каплунович, И. Я. Показатели развития пространственного мышления у школьников / И. Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 155-161.
5. Мамалыга, Р. Ф. Развитие пространственного мышления у студентов педагогического ВУЗа при формировании понятий в курсе геометрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мамалыга Р. Ф. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
6. Мамалыга, Р. Ф. Оригами как средство развития пространственного мышления у обучающихся 5–6-х классов при формировании понятий стереометрии / Р. Ф. Мамалыга, А. Г. Бормотова // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 1–2 апреля 2019 г., Екатеринбург, Россия / отв. ред. Т. Н. Шамало. – Екатеринбург, 2019. – С. 107-115.
7. Мамалыга, Р. Ф. Организация педагогического комплекса, развивающего образное мышление учащихся средней школы (на примере работы студии «Геометрия – Компьютер – Геометрия» / Р. Ф. Мамалыга, А. Г. Бормотова // Математика в образовании : сборник статей. Вып. 9 / под ред. И. С. Емельяновой. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. – С. 50-53.
8. Погорелов, А. В. Геометрия для 7–11 классов / А. В. Погорелов. – М. : Просвещение, 1992. – 383 с.
9. Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5–9 классы : проект. – М. : Просвещение, 2011. – 64 с.
10. Хохлова, Н. И. Оригами как пропедевтика к формированию системы геометрических понятий : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Хохлова Н. И. – М., 2002. – 22 с.
11. Шеремет, Г. Г. Система дополнительного образования «От оригами к различным геометриям» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шеремет Г. Г. – Ярославль, 2006. – 24 с.
12. Якиманская, И. С. Психологические основы математического образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / И. С. Якиманская. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
13. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
14. Якиманская, И. С. Тест пространственного мышления: опыт разработки и применения / И. С. Якиманская, В. Г. Зархин, Х. Х. Кадаяс // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 128-134.
15. Liu, Yueying. A Comparison Study of Using Origami as a Teaching Tool in Middle-School Mathematics Class in North America and China / Yueying Liu. – (2019). – 86 p.
16. Cakmak, S. An investigation of the effect of origami-based instruction on elementary students' spatial ability in Mathematics (Master's thesis) / S. Cakmak. – Ankara, Turkey, 2009.

REFERENCES

1. Atanasyan, L. S., Butuzov, V. F., Kadomtsev, S. B., et al. (2008). *Geometriya* [Geometry]. Moscow, Prosveshchenie. 384 p.
2. Grabar', M. I., Krasnyanskaya, K. A. (1987). *Primenenie matematicheskoy statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyakh: Neparаметрические методы* [The use of mathematical statistics in pedagogical research: non-parametric methods]. Moscow, Pedagogika. 160 p.
3. Epiшева, O. B. (2003). *Tekhnologiya obucheniya matematike na osnove deyatel'nostnogo podkhoda* [Technology for teaching mathematics based on the activity approach]. Moscow, Prosveshchenie. 223 p.
4. Kaplunovich, I. Ya. (1981). *Pokazateli razvitiya prostranstvennogo myshleniya u shkol'nikov* [Indicators of the development of spatial thinking in schoolchildren]. In *Voprosy psikhologii*. No. 5, pp. 155-161.
5. Mamalyga, R. F. (2005). *Razvitie prostranstvennogo myshleniya u studentov pedagogicheskogo VUZa pri formirovaniy ponyatiy v kurse geometrii* [The development of spatial thinking among students of a pedagogical university in the formation of concepts in the course of geometry]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 22 p.
6. Mamalyga, R. F., Bormotova, A. G. (2019). *Origami kak sredstvo razvitiya prostranstvennogo myshleniya u obuchayushchikhsya 5–6-kl klassov pri formirovaniy ponyatiy stereometrii* [Origami as a means of developing spatial thinking in students of grades 5-6 when forming the concepts of stereometry]. In *Shamalo, T. N. (Ed.). Formirovanie myshleniya v protsesse obucheniya estestvennonauchnym, tekhnologicheskim i matematicheskim*

disciplinam: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 1–2 aprelya 2019 g., Ekaterinburg, Rossiya. Ekaterinburg, pp. 107-115.

7. Mamalyga, R. F., Bormotova, A. G. (2013). Organizatsiya pedagogicheskogo kompleksa, razvivayushchego obraznoe myshlenie uchashchikhsya sredney shkoly (na primere raboty studii «Geometriya – Komp'yuter – Geometriya» [Organization of a pedagogical complex that develops the imaginative thinking of high school students (using the example of the work of the Geometry – Computer – Geometry studio)]. In Emel'yanova, I. S. (Ed.). *Matematika v obrazovanii: sbornik statey. Vyp. 9.* Cheboksary, Izd-vo Chuvash. un-ta, pp. 50-53.

8. Pogorelov, A. B. (1992). *Geometriya dlya 7–11 klassov* [Geometry for grades 7–11]. Moscow, Prosveshchenie. 383 p.

9. *Primernye programmy po uchebnym predmetam. Matematika. 5–9 klassy: proekt* [Sample programs in academic subjects. Maths. Grades 5–9: project]. (2011). Moscow, Prosveshchenie. 64 p.

10. Khokhlova, N. I. (2002). *Origami kak propedeutika k formirovaniyu sistemy geometricheskikh ponyatiy* [Origami as a propaedeutics to the formation of a system of geometric concepts]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow. 22 p.

11. Sheremet, G. G. (2006). *Sistema dopolnitel'nogo obrazovaniya «Ot origami k razlichnym geometriyam»* [The system of additional education “From origami to various geometries”]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl. 24 p.

12. Yakimanskaya, I. S. (2004). *Psikhologicheskie osnovy matematicheskogo obrazovaniya* [Psychological foundations of mathematical education]. Moscow. 320 p.

13. Yakimanskaya, I. S. (1980). *Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov* [The development of spatial thinking of schoolchildren]. Moscow, Pedagogika. 240 p.

14. Yakimanskaya, I. S., Zarkhin, V. G., Kadayas, Kh. Kh. (1991). Test prostranstvennogo myshleniya: opyt razrabotki i primeneniya [Spatial thinking test: development and application experience]. In *Voprosy psikhologii*. No. 1, pp. 128-134.

15. Liu, Yueying. (2019). *A Comparison Study of Using Origami as a Teaching Tool in Middle-School Mathematics Class in North America and China.* 86 p.

16. Sakmak, S. (2009). *An investigation of the effect of origami-based instruction on elementary students' spatial ability in Mathematics (Master's thesis).* Ankara, Turkey.

Кашина Наталья Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: koranata@mail.ru

Пономарева Екатерина Геннадиевна,

директор, МБОУ СОШ № 18; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. Авиационная, 18; e-mail: ponomarevaeg@bk.ru

Петровских Ольга Николаевна,

заместитель директора, учитель начальных классов, МБОУ СОШ № 18; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. Авиационная, 18; e-mail: petrovskikh-olga@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ФГОС НОО; универсальные учебные действия; гражданская идентичность; проектная деятельность; формирование основ гражданской идентичности; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. Актуальность статьи обусловлена необходимостью решения проблемы формирования у подрастающего поколения гражданской идентичности (осознания принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющего для индивида значимый смысл), что декларируется в официальных документах («Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», ФГОС НОО и др.). Цель статьи – раскрыть педагогический потенциал проектной деятельности в формировании у младших школьников основ гражданской идентичности и обобщить накопленный педагогический опыт по решению данной педагогической проблемы. Методологической основой исследования являются: теория социальной идентичности (Х. Тэджфел, Дж. Тернер), теория деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), теоретические положения, раскрывающие процесс формирования гражданской идентичности личности (А. Г. Асмолов) и процесс организации проектной деятельности обучающихся (Е. С. Полат). Использовались следующие методы исследования: изучение и анализ научной литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение. Научная новизна состоит в том, что исследователями обосновывается и доказывается, что в процессе участия в проектной деятельности у младших школьников формируются представления о государственной символике, об истории, культуре региона, в котором они живут, России в целом (когнитивный компонент гражданской идентичности). Ими осваиваются ценности патриотизма, гражданской ответственности, семьи, у обучающихся формируется эмоционально-ценностное отношение к своей малой Родине (эмоционально-ценностный компонент гражданской идентичности). У них формируются умения оперировать знаниями о моральных нормах, соотносить поступки с принятыми этическими принципами, осуществлять ориентацию в социальных ролях (деятельностный компонент гражданской идентичности). Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что авторами проанализирован и обобщен педагогический опыт по формированию основ гражданской идентичности младших школьников средствами проектной деятельности в различных формах организации образовательной деятельности – урочной (на уроках «Окружающего мира», «Музыки») и внеурочной. Авторами описывается опыт участия младших школьников в реализации информационных и исследовательских видов проектов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Кашина, Н. И. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников средствами проектной деятельности / Н. И. Кашина, Е. Г. Пономарева, О. Н. Петровских. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 123-129. – DOI: 10.26170/ro20-03-14.

Kashina Natalya Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Ponomareva Ekaterina Gennadievna,

Director, Secondary General School No. 18, Ekaterinburg, Russia

Petrovskikh Olga Nikolaevna,

Deputy Principal, Primary Teacher, Secondary General School No. 18, Ekaterinburg, Russia

SHAPING CIVIC IDENTITY IN YOUNG SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PROJECT ACTIVITY

KEYWORDS: federal state educational standard of primary general education; universal educational actions; civil identity; project activity; formation of foundations of civil identity; junior schoolchildren.

ABSTRACT. The relevance of the article is due to the need to solve the problem of formation of civil identity in the younger generation (awareness of belonging to the community of citizens of a state, which has a significant meaning for the individual), which is declared in official documents (“Foundations of the state youth policy of the Russian Federation for the period up to 2025”, Concept of spiritual and moral development and education of the personality of a Russian citizen, etc.). The purpose of the article is to reveal the

pedagogical potential of the project activity in the formation of the foundations of civil identity in junior schoolchildren and to summarize the accumulated pedagogical experience to solve this pedagogical problem. The methodological basis of the study is: social identity theory (H. Tejfel, J. Turner), activity theory (A. N. Leont'ev, S. L. Rubinstein), theoretical provisions revealing the process of formation of civic identity of the individual (A. G. Asmolov) and the process of organization of project activities of students (E. S. Polat). The following methods of research were used: study and analysis of scientific literature, analysis and synthesis of pedagogical experience, pedagogical observation. The scientific novelty is that researchers justify and prove that in the process of participation in project activities younger schoolchildren form ideas about state symbols, about history, culture of the region in which they live, Russia as a whole (cognitive component of civic identity). They learn the values of patriotism, citizenship, family, students have an emotional-value attitude towards their small Motherland (emotional-value component of civil identity). They develop skills to operate knowledge of moral norms, to relate actions to accepted ethical principles, to exercise orientation in social roles (an activity component of civic identity). The practical significance of the results of the study is that the authors analyzed and summarized pedagogical experience on formation of the foundations of civil identity of younger schoolchildren by means of project activity in various forms of organization of educational activity – rough (in lessons “Surrounding world”, “Music”) and out-of-school. The authors describe the experience of participation of younger schoolchildren in the implementation of information and research types of projects.

FOR CITATION: Kashina, N. I., Ponomareva, E. G., Petrovskikh, O. N. (2020). Shaping Civic Identity in Young Schoolchildren by Means of Project Activity. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 123-129. DOI: 10.26170/pe20-03-14.

Постановка проблемы. Одной из фундаментальных проблем развития современного общества является проблема подлинной культурной и гражданской идентичности человека. Она связана с процессами экономической и культурной глобализации, которые несут с собой, наряду с общеизвестными преимуществами, и деструктивные изменения: происходит навязывание глобальной культурой ценностей, норм и стандартов, девальвация социально-интегрирующих культурных ценностей (О. И. Генисаретский, А. П. Марков, В. А. Ядов и др.).

В связи с этим, необходимость решения проблемы формирования у подрастающего поколения гражданской идентичности (осознания принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющего для индивида значимый смысл) декларируется в ряде государственных документов, среди которых – «Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.», «Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года», «Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г.», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и др. Гражданско-патриотическое воспитание и формирование гражданской идентичности является одним из направлений развития системы воспитания многих субъектов РФ, среди которых – Свердловская область [11].

Эти идеи отражены и в действующем сегодня Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования: он устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, среди которых – лич-

ностные, включающие, кроме прочего, и сформированность основ гражданской идентичности. Формирование гражданской идентичности, по мнению идеолога ФГОС НОО и ФГОС ООО А. Г. Асмолова, представляет собой становление человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине [1].

Однако анализ существующей практики формирования гражданской идентичности обучающихся в общеобразовательных учреждениях России обнаруживает недостаточность целенаправленной планомерной работы по решению данной проблемы. Это происходит в силу ряда причин: низкого уровня вовлеченности обучающихся в социально активные виды деятельности, преобладания «знаниевой» парадигмы образования в сравнении с компетентностной и деятельностной [5]; недооценкой использования педагогами ценностно-ориентационной деятельности, обладающей возможностями приобщения обучающихся к базовым национальным ценностям, формирования осознанной принадлежности к российской культуре, позитивного восприятия ее идеалов [6]; недостаточного вовлечения обучающихся в практическую деятельность (социально значимые дела, акции, создание презентаций, сайтов) в контексте проблем гражданского содержания [8] и т. д. Все вышесказанное, по мнению А. Г. Асмолова, приводит к кризису идентичности, что усиливает политические и социальные риски на пути развития страны [2].

Большим педагогическим потенциалом в формировании у обучающихся основ гражданской идентичности, обладает проектная деятельность. Но, как указывают современные исследователи, «проектирование... является сегодня социокультурным трендом, к осознанию и принятию которого

необходимо готовить индивида, начиная с уровня дошкольного образования» [3, с. 50].

Цель настоящей статьи – раскрыть педагогический потенциал проектной деятельности в формировании у младших школьников основ гражданской идентичности и обобщить накопленный педагогический опыт по решению данной педагогической проблемы.

Обзор литературы. Термин «идентичность» (от лат. *identifico* – отождествляю и *identicus* – тождественный, одинаковый) ввел в научный междисциплинарный оборот Э. Эриксон [14]. Позже Г. Тэджфел и Дж. Тернер разработали наиболее признанную на сегодняшний день теорию социальной идентичности и теорию социальной самокатегоризации, в которой утверждали, что *идентичность* является частью «Я»-концепции, а *социальная идентичность* – результат самоидентификации человека с различными социальными категориями и вместе с личностной идентичностью регулирует социальное поведение [15].

В отечественной социологии *социальная идентичность* – это осознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным социальным общностям (малая группа, семья, этнонациональная группа, народ, общественное движение, государство). Функциями социальной идентификации являются: со стороны личности – реализация базисных потребностей индивида в принадлежности к группе и обеспечение защиты индивида, возможностей самореализации, оценки другими и влияния на группу; со стороны общества – включение индивида в систему социальных взаимосвязей и отношений [13]. *Гражданская идентичность* является одним из подвидов / форм *социальной идентичности*.

В современных психолого-педагогических исследованиях *идентичность* воспринимается как показатель социализированности личности. А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, И. С. Кон, А. В. Мудрик и др. указывают на то, что механизмы становления идентичности сопряжены с механизмами социализации и воспитания личности в целом.

Проблема гражданской идентичности личности разрабатывалась исследователями в области философии (М. В. Заковоротная, М. К. Мамардашвили и др.), социологии (А. В. Микляева, В. А. Ядов и др.), психологии (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн и др.). В области педагогики А. Г. Асмоловым, Н. М. Борытко, В. В. Краевским, А. К. Марковым и др. были раскрыты теоретические аспекты данной проблемы. Сегодня учеными раскрывается проблема формирования гражд-

данской идентичности школьников средствами Интернет-проектов (А. А. Логинова), во внеучебной деятельности образовательной организации (А. Н. Манихин), в ценностно-ориентационной деятельности (Т. А. Каратаева), в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования (И. В. Кожанов) и т. д. В качестве структурных компонентов гражданской идентичности современные исследователи выделяют когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты.

Проектный метод обучения имеет давнюю историю, начало которой было положено во Франции и Италии в XVI–XVII вв., где его использовали архитекторы и инженеры для обучения своих учеников. Позже, в 1918 г., У. Килпатриком была опубликована книга «Проектный метод», в которой он популяризовал данный способ приобретения обучающимися знаний, умений и навыков в педагогической науке.

В XX в. в мировой педагогической теории и практике был накоплен обширный опыт применения данного метода. В России он начал применяться с 90-х годов XX в. Сегодня он предполагает совместную деятельность учителя и обучающихся, направленную на поиск решения возникшей проблемы или проблемной ситуации. Исследуемая обучающимися проблема предполагает и достижение прагматической цели – практическую реализацию полученных результатов в том или ином продукте деятельности [9; 10].

Педагог в проектной деятельности является организатором, координирующим процесс создания работы. Он выступает в роли *энтузиаста*, повышающего мотивацию школьника, *специалиста*, обладающего знаниями, умениями и навыками в различных областях, *консультанта*, организующего доступ к различным информационным ресурсам, *руководителя*, определяющего план работы, и эксперта, осуществляющего четкий анализ результатов проекта. Его задача – сопровождать обучающегося и помогать ориентироваться в информационном пространстве [12].

Результаты исследования. По мнению отечественного психолога А. Н. Леонтьева, именно в *деятельности*, осуществляющейся в новых обстоятельствах, возникают новые элементы психического, которые являются отправным пунктом формирования новообразований личности. Ученый утверждает, что существует зависимость психических процессов, осуществляющихся у растущего человека, от характера и строения внешней предметной деятельности, в которую он вовлечен [4]. Развитие личности в целом определяется заданно-

стью той деятельности, в которую включается растущий человек (Д. И. Фельдштейн).

Педагогический эффект применения в образовательном процессе проектной деятельности состоит в ее универсальности. В процессе ее осуществления у школьников формируются представления о государственной символике, категориях «россиянин», «гражданин России», ценностях малой Родины, об истории, культуре региона, в котором они живут, России в целом (*когнитивный компонент гражданской идентичности*). Ими осваиваются ценности патриотизма, гражданственности, семьи, у обучающихся формируется эмоционально-ценностное отношение к своей малой Родине, к России в целом (*эмоционально-ценностный компонент гражданской идентичности*). У школьников формируются умения оперировать знаниями о моральных нормах, соотносить поступки с принятыми этическими принципами, выделять нравственный аспект поведения, осуществлять ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях (*деятельностный компонент гражданской идентичности*). Как указывалось выше, гражданская идентичность декларируется в ФГОС НОО в качестве *личностных универсальных учебных действий*.

Помимо этого, обучающимися осуществляется поиск информации, освоенные ранее знания структурируются, они учатся осуществлять анализ, синтез, устанавливают причинно-следственные связи, формулировать проблему, искать способы их решения (осуществляется *формирование познавательных универсальных учебных действий*); у них формируются умения выполнять действия целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки и саморегуляции (осуществляется *формирование регулятивных универсальных учебных действий*). Они учатся учитывать позиции других людей, воспринимать высказывания, вступать в диалог (осуществляется *формирование коммуникативных универсальных учебных действий*).

В МБОУ СОШ № 18 г. Екатеринбурга в течение последних лет все младшие школьники вовлечены в проектную деятельность. Формирование гражданской идентичности у обучающихся осуществляется в различных формах организации образовательной деятельности – урочной и внеурочной.

Педагогами используются, в основном, такие виды проектов, как *информационные*, направленные на работу обучающихся с информацией о каком-либо объекте или явлении, и *исследовательские*, подразумевающие деятельность обучающихся, направленную на решение исследовательской пробле-

мы с заранее неизвестным результатом.

На уроках «Окружающего мира» младшие школьники представляли проекты, посвященные истории и культуре Урала. Например, один из таких проектов был посвящен падающей Невьянской башне (1725 г., г. Невьянск, Свердловская область), описанной во многих уральских легендах. Учеником была представлена история создания этого известного культурного артефакта, связанного с семьей Демидовых и всей историей горнозаводского Урала. Учеником был сделан макет этой ярусной башни. В процессе реализации таких проектов у школьников не только формировались представления об истории и культуре Урала, его роли в истории России (*когнитивный компонент гражданской идентичности*), но и чувство патриотизма и гордости за свою малую Родину, страну, воспитывалось эмоционально-ценностное отношение к истории, культурным и историческим памятникам Урала (*эмоционально-ценностный компонент гражданской идентичности*).

На уроках музыки младшие школьники реализовали проект «Государственная музыкальная символика РФ», в котором обучающиеся искали и представляли информацию о прошлом и настоящем Государственного Гимна РФ как неотъемлемой части истории и культуры России. Им было предложено не только найти информацию о его истории. Перед школьниками была поставлена задача показать его функции, связанные с объединением, сплочением людей, стимулированием их гражданской активности. Они показывали, где сегодня звучит Гимн РФ (на вручении олимпийских медалей, перед спортивными матчами, на парадах и т. д.) и какую роль он играет. Именно такая формулировка цели данного проекта была обусловлена тем, что для формирования гражданской идентичности личности необходимо не только познание личностью объекта идентификации (*когнитивный компонент гражданской идентичности*), но и освоение личностью существующих культурных значений. Здесь реализовалась воспитательная функция Гимна РФ, вызывающая у обучающихся сопереживание, когда патриотические идеи и взгляды, переходя во внутренний мир личности, становились жизненной позицией личности [7]. В процессе защиты этих проектов велось рассуждение о том, почему при исполнении Гимна РФ все гражданские лица встают, а военные – отдают честь (*эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты гражданской идентичности*).

Учителем музыки предлагались также *мини-проекты*. Школьники собирали коллекции песен и музыкальных произведений

на темы: «Моя Родина», куда вошли песни «Русское поле» (Я. Френкель, И. Гофф), «Цветы России» (Е. Птичкин, В. Бутенко), «Отчий дом» (Е. Мартынов, А. Дементьев) и др.; «Великая Отечественная Война», куда вошли песни «На безымянной высоте» (В. Баснер, М. Матусовский), «Журавли» (Я. Френкель, Р. Гамзатов), «Алеша» (Э. Колмановский, К. Ваншенкин), «День Победы» (Д. Тухманов, В. Харитонов), «Нам нужна одна победа» (Б. Ш. Окуджава) и др.; «О русских богатырях и русских воинах», куда вошли вторая «Богатырская» симфония А. П. Бородина, пятая и седьмая «Ленинградская» симфония Д. Д. Шостаковича, кантата «Александр Невский» С. С. Прокофьева; «Песни об Урале и городе Екатеринбург» вошли «Песня о Свердловске», «Уральская рябинушка» Е. Родыгина и др. Эти коллекции оформлялись в виде презентаций, аудиокolleкций или видеокolleкций. Данный проект позволил обучающимся познакомиться с содержащимися в песнях музыкальными образами, прочувствовать культурные ценности, которые содержатся в них – патриотизма, гражданственности и т. д. Младшие школьники эмоционально реагировали на художественные образы, содержащиеся в музыкальных произведениях, что способствовало интериоризации ими ценностей, идеалов и норм, содержащихся в музыкальных произведениях (*эмоционально-ценностный компонент гражданской идентичности*).

Во внеурочной деятельности учащиеся 4 класса выполняли исследовательский проект, посвященный одному из своих земляков – ветерану Великой Отечественной Войны, дважды герою Советского Союза, Григорию Андреевичу Речкалову (09.02.1920–22.12.1990), который был родом из пос. Зайково Ирбитского района Свердловской области. Он вошел в историю России как самый результативный легчик-ас, одержавший на истребителе Р-39 «Аэрокобра» больше всех побед. Он совершил более 450 боевых вылетов, участвовал в 122 воздушных боях. Среди сбитых Г. А. Речкаловым немецких самолетов были 30 истребителей FW-190, 2 истребителя Me-110, 11 бомбардировщиков Ju-87, 3 транспортника Ju-52 и т. д. Школьники не только осуществляли поиск информации о подвигах этого героя Великой Отечественной Войны в доступных поисковых системах и открытых архивных источниках, но и искали информацию о его биографии: ими была найдена информация о том, что по состоянию здоровья он был не пригоден к данной службе. Но, тем не менее, служил в авиации и защищал Родину. Его биография стала примером гражданской позиции этого че-

ловека (осуществлялось формирование *деятельностного компонента гражданской идентичности*). Данный проект школьники оформляли в виде презентаций и докладов. Позже в школе был оформлен стенд, посвященный этому герою Великой Отечественной Войны.

К 75-летию Победы в Великой Отечественной Войне в школе реализуется исследовательский проект «Осколки памяти», который ориентирован на создание обучающимися одноименного виртуального альманаха, в который войдет собранная ими информация о связи их семей и фамилий с событиями Великой Отечественной Войны с помощью web-конструирования. Презентация этого виртуального альманаха пройдет на музыкально-литературном вечере, посвященном 75-летию Победы в Великой Отечественной Войне. Задачами этого проекта являются: создание условий для воспитания у подрастающего поколения духовности, патриотизма; воспитание уважительного отношения к ветеранам и участникам Великой Отечественной Войны, укрепление связи поколений; создание условий для осуществления проектной деятельности с учетом возрастных задач развития; повышение уровня знаний в области web-конструирования; приобщение детей и молодежи к героической истории российского государства и подвигу народа в годы Великой Отечественной войны. Создание данного альманаха будет являться плодом труда людей разных поколений семей обучающихся. Его достоинством является непреходящая ценность и доступность собранной школьниками уникальной информации, ранее рассеянной по различным источникам или вообще неизвестной. В процессе реализации данного проекта школьниками осваивались ценности патриотизма, гражданственности, семьи (*эмоционально-ценностный компонент гражданской идентичности*). У них формировались умения оперировать знаниями о моральных нормах, соотносить поступки с принятыми этическими принципами (*деятельностный компонент гражданской идентичности*).

Таким образом, младшие школьники были вовлечены в реализацию информационных и исследовательских проектов, которые осуществлялись комплексно, в различных формах организации образовательной деятельности – урочной и внеурочной.

Заключение. Процесс формирования у подрастающего поколения гражданской идентичности – довольно длительный. Но начинать необходимо именно с младшего школьного возраста, являющегося наиболее сензитивным для этого возрастным периодом развития личности.

В общеобразовательной школе проблеме формирования у обучающихся гражданской идентичности можно решать с помощью разных форм – проведения олимпиад, конференций, экскурсий, семинаров, деловых и ролевых игр, конкурсов творческих работ, выпуска литературных альманахов, рукописных литературных журналов, создания сайтов в сети Интернет и т. д.

В рамках настоящего исследования данная педагогическая проблема решалась средствами проектной деятельности, обладающей большим педагогическим потенциалом не только в связи с изменившейся парадигмой образования, которая осуществляет переход от чисто «знаниевой» к парадиг-

ме развития личности учащегося как гражданина России. Проектная деятельность здесь реализовала *культуроформирующую функцию* (способствовала формированию культурной памяти школьников – через близкие наглядные примеры к смыслам российской культуры и ценностям российского общества), *социально-консолидирующую функцию* (дала школьникам возможность осознать себя частью единой страны, переосмыслить свое отношение к ближайшей территории, малой Родине) и *мотивационно-деятельностную функцию* (осознание школьниками социальной значимости своей деятельности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 65.
2. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности к построению гражданского общества (Часть 2) / А. Г. Асмолов // Внешкольник. – 2010. – № 2. – С. 13-19.
3. Воронина, Л. В. О готовности к проектной деятельности в дошкольном образовании / Л. В. Воронина, Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 50-56.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Махинин, А. Н. Проблема эффективности формирования российской гражданской идентичности у старшеклассников / А. Н. Махинин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – С. 11-15.
6. Каратаева, Т. А. Роль социальных институтов в формировании гражданской идентичности современных подростков / Т. А. Каратаева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 9-14.
7. Кашина, Н. И. Музыкальное искусство как средство патриотического воспитания кадетов / Н. И. Кашина // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – Т. 67, № 3. – С. 142-148.
8. Логинова, А. А. Формирование гражданской идентичности учащихся средствами городского школьного Интернет-проекта / А. А. Логинова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 8. – С. 232-238.
9. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 1999. – С. 193-200.
10. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 272 с.
11. Стратегия развития воспитания в Свердловской области до 2025 года. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/446498752>. – Текст : электронный.
12. Шаповалова, Н. Г. Метод проектов: практика применения / Н. Г. Шаповалова // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 9. – С. 3.
13. Ядов, В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. – 1995. – № 3. – С. 158-181.
14. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эрикссон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996.
15. Tajfel, H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. Turner // Psychology of intergroup relations. – Chicago, 1986. – P. 7-24.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2016). Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshchestva [The strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the crisis of identity and building a civil society]. In *Voprosy obrazovaniya*. No. 1, pp. 65.
2. Asmolov, A. G. (2010). Strategiya sotsiokul'turnoy modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti k postroeniyu grazhdanskogo obshchestva (Chast' 2) [The strategy of socio-cultural modernization of education: on the way to overcoming the crisis of identity and building a civil society (Part 2)]. *Vneshkol'nik*. No. 2, pp. 13-19.
3. Voronina, L. V., Korotaeva, E. V. (2019). O gotovnosti k proektnoy deyatel'nosti v doshkol'nom obrazovanii [About readiness for project activities in preschool education]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 8, pp. 50-56.
4. Leont'ev, A. N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat. 304 p.

5. Makhinin, A. N. (2011). Problema effektivnosti formirovaniya rossiyskoy grazhdanskoj identichnosti u starsheklassnikov [The problem of the effectiveness of the formation of Russian civil identity among high school students]. In *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. Vol. 17, pp. 11-15.
6. Karataeva, T. A. (2017). Rol' sotsial'nykh institutov v formirovanii grazhdanskoj identichnosti sovremennykh podrostkov [The role of social institutions in the formation of the civic identity of modern adolescents]. In *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 3, pp. 9-14.
7. Kashina, N. I. (2009). Muzykal'noe iskusstvo kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya kadetov [Musical art as a means of patriotic education of cadets]. In *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. Vol. 67. No. 3, pp. 142-148.
8. Loginova, A. A. (2009). Formirovanie grazhdanskoj identichnosti uchashchikhsya sredstvami gorodskogo shkol'nogo Internet-proekta [Formation of civic identity of students by means of urban school Internet project]. In *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. No. 8, pp. 232-238.
9. Polat, E. S. (1999). *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. –Moscow, Akademiya, pp. 193-200.
10. Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu. (2007). *Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya. 272 p.
11. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Sverdlovskoy oblasti do 2025 goda* [The development strategy of education in the Sverdlovsk region until 2025]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/446498752>.
12. Shapovalova, N. G. (2007). Metod proektov: praktika primeneniya [Project method: application practices]. In *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. No. 9, p. 3.
13. Yadov, V. A. (1995). Sotsial'nye i sotsial'no-psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya sotsial'noy identichnosti lichnosti [Social and socio-psychological mechanisms of the formation of social identity]. In *Mir Rossii*. No. 3, pp. 158-181.
14. Erikson, E. (1996). *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. Moscow, Progress.
15. Tajfel, H., Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In *Psychology of intergroup relations*. Chicago, pp. 7-24.

Овсянникова Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет; 625029, Россия, г. Тюмень, ул. Академика Сахарова, 34; e-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru

Тагильцева Наталия Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: musis52nt@mail.ru

**ТЕХНИКА КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ
В РАЗВИТИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
ПОДРОСТКОВ НА УРОКЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-творческие способности; китайская живопись; методы и приемы развития художественно-творческих способностей подростков.

АННОТАЦИЯ. В подростковом возрасте остро проявляется потребность в самовыражении. Реализация этой потребности может способствовать искусству. Однако не всегда подростки владеют средствами и способами выражения своих чувств, настроений и эмоций. Для этого на уроках предметной области «Искусство» и, в частности на уроках изобразительного искусства, необходимо развивать у них художественно-творческие способности, которые позволят подросткам свободно позитивно выражать себя в творчестве. Особым потенциалом для этого развития, благодаря своей образности, глубокой символичности, максимальной выразительности и сюжетной доступности, обладает китайская живопись. В статье на основе анализа специфики китайской живописи, с учетом возрастных особенностей детей подросткового возраста, уточнено понятие «художественно-творческие способности». Представлены показатели развиваемого качества подростков на основе уточненного понятия: «знание особенностей и специфики китайской живописи», «способность „читать“ смысл художественных работ китайских художников», «способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать». Для каждого показателя обоснованы и определены методы их развития, среди которых общепедагогические методы беседы, рассказа, показа (демонстрации видеоматериалов) и методы педагогики художественного образования: анализа художественных произведений, мелодекламации, ассоциаций, творческих заданий, в том числе и создания стихотворений в духе китайской поэзии. В статье раскрываются приемы организации рабочего пространства в стиле китайских мастеров, отработки базовых мазков (система 5-ти первоэлементов – дерево, огонь, земля, металл, вода), отработки базовых линий почерка кай шу, быстрого рисования, способствующие развитию художественно-творческих способностей подростков средствами китайской живописи. Статья предназначена для исследователей и педагогов-практиков, интересующихся возможностями развития художественно-творческих способностей средствами различных национальных культур.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Овсянникова О. А. Техника китайской живописи в развитии художественно-творческих способностей подростков на уроке изобразительного искусства / О. А. Овсянникова, Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 130-139. – DOI: 10.26170/ro20-03-15.

Ovsyannikova Oksana Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Tagiltseva Natalia Grigorievna,

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

**TECHNIQUE OF CHINESE PAINTING IN THE DEVELOPMENT
OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF TEENAGERS
IN THE LESSON OF THE FINE ART**

KEYWORDS: artistic and creative abilities; Chinese painting; methods and techniques for the development of artistic and creative abilities of adolescents.

ABSTRACT. The article substantiates the possibilities of developing the artistic and creative abilities of adolescents by means of Chinese painting. Due to the fact that in adolescence there is an acute need for self-expression, there is a need to develop artistic and creative abilities in order to meet this basic need. On the other hand, adolescents do not own the means and methods of positive self-expression. Art can help teens express their feelings and moods in various creative products. Thanks to its imagery, deep symbolism, maximum expressiveness and plot accessibility, Chinese painting has special capabilities. Based on the analysis of the specifics of Chinese painting, taking into account the age characteristics of adolescent children who do not study visual art professionally, the concept of “artistic and creative abilities” of adolescents regarding their development by means of Chinese painting is clarified. Indicators of the developed quality of adolescents are determined on the basis of a refined concept: “knowledge of the features and specifics of Chinese painting”, “the ability to ‘read’ the meaning of the artworks of Chinese artists”, “the ability to use elements of Chinese painting in their own creative works and interpret them creatively”. For each indicator, methods for their development are justified and determined, among which are the general pedagogical methods of conversation, story-

telling, demonstration (demonstration of video materials) and pedagogy of art education: analysis of works of art, melodramatic associations, creative assignments, including the creation of poems in the spirit of Chinese poetry. The article reveals techniques for organizing a workspace in the style of Chinese masters, working out basic strokes (a system of 5 primary elements – wood, fire, earth, metal, water), working out the basic lines of Kai Shu handwriting, and quick drawing, which contribute to the development of the artistic and creative abilities of adolescents by means of Chinese painting.

FOR CITATION: Ovsyannikova, O. A., Tagiltseva, N. G. (2020). Technique of Chinese Painting in the Development of Artistic and Creative Abilities of Teenagers in the Lesson of the Fine Art. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 130-139. DOI: 10.26170/po20-03-15.

Введение. Китайская художественная культура является одной из самых древних на земле, а ее примеры, артефакты до сих пор поражают точностью, глубиной и образностью. В мире хорошо известны произведения китайской художественной культуры: китайская опера, инструментальное творчество и поэзия, примеры которой можно найти даже в работах великих философов Китая – Конфуция и Лао Цзы, и, конечно, изящная и тонкая китайская живопись. К сожалению, сегодня российское художественное образование не всегда учитывает этот огромный художественный и образовательный потенциал культуры Китая, который может быть использован для развития художественно-творческих способностей школьников. В программах по изобразительному искусству (Б. М. Неменский) авторы обращаются к изучению других культур, в том числе и Китая, но их возможности не учитываются школьными учителями [8].

Проблемой изучения художественно-творческих способностей занимались отечественные психологи (Л. С. Выготский [4], С. Л. Рубинштейн [18], Б. М. Теплов [21]) и др. Пути решения этой проблемы раскрывали в исследованиях современные авторы, раскрывавшие возможность развития данного качества школьников посредством синтеза искусств (А. А. Нестерова [13]), перспективности занятий отдельными видами искусства: музыкального (О. В. Ощепкова [15]), изобразительного (С. А. Федоров [22], П. Г. Василенко [5], Л. В. Мальцева [10], М. З. Эльдерова [25]), декоративно-прикладного (О. В. Резанова [17], Д. М. Скильский [19], З. Ю. Хубиева [23] и др.). Однако в сфере профессиональных интересов авторов не вошли вопросы, связанные с решением данной проблемы средствами других культур, в частности средствами китайской культуры.

Несмотря на модернизацию системы образования, возникают сложности в решении проблемы художественно-творческого развития школьников, так как образовательный процесс ориентирован в большей мере на репродуктивное обучение (А. А. Нестерова, А. Олах) [13; 14]. Кроме того, общеобразовательная программа предусматривает развитие творческих способностей младших школьников различными видами искусства,

но уже в старшей школе предметы, связанные с искусством, практически отсутствуют (М. Ю. Бирюков), недостаточно используются для развития художественно-творческих способностей обучающихся возможности других культур [2].

Возникают *противоречия* между потребностью общества в активных личностях, способных решать сложные задачи и генерировать оригинальные идеи, с одной стороны, и узостью образовательной политики, выражающейся в позиции сокращения предметов гуманитарного цикла, с другой [16]; между возможностями китайской художественной культуры в развитии творческого потенциала школьников и недостаточным их использованием в сфере художественного образования.

Развитие художественно-творческих способностей в сфере художественного образования является проблемой значимой, требующей поиска новых адекватных средств и способов ее решения. Цель статьи состоит в выявлении и описании способов развития художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи.

Изложение основного материала статьи. По мнению В. С. Мухиной, подростковый возраст является одним из ключевых этапов в процессе становления личности ребенка и подготовки его к взрослой жизни. В этом возрасте у школьников появляется острая потребность в самовыражении, в том числе и в творческой самореализации, являющейся основой для удовлетворения всех остальных базовых потребностей [11]. Изобразительно-художественная деятельность является наиболее распространенным способом удовлетворения потребности в самореализации и самовыражении подростков.

Се Юнхуэй отмечает, что в обучении изобразительному искусству необходимо задействовать различные методические системы, сложившиеся в рамках той или иной художественной культуры [20]. Одним из эффективных средств развития художественно-творческих способностей школьников является нетрадиционная техника рисования, к которой относится техника китайской живописи.

Благодаря интернету, можно оценить культурное своеобразие любой страны, в том числе особую самобытность китайского ис-

кусства. Использование в художественном образовании выразительных средств китайской живописи для развития новых творческих качеств личности делает возможным последующий личностный рост человека [13].

Обучение школьников технике китайской живописи, по мнению Л. В. Жаворонковой, является именно той альтернативной художественной деятельностью, которая может помочь с помощью четких инструкций и отработанных двигательных навыков развитию образного восприятия, творческих способностей у детей [7]. Для ребенка это увлекательное занятие, творческий процесс и одновременное снятие психоэмоционального напряжения, познание себя, обретение положительных эмоций через художественную деятельность. В процессе занятий китайской живописью школьники приобретают такие качества, как гибкость мышления, усидчивость, наблюдательность, способность нестандартно мыслить и создавать новые образы, – все они имеют значение для развития их художественно-творческих способностей. Обратимся к рассмотрению специфики китайской живописи.

Традиционная китайская живопись – это больше, чем просто изображения на рисовой бумаге. Это своеобразная художественная философия, объединяющая в себе не только культурные, но и социально-этические функции.

Художественный образ в китайской живописи практически не содержит случайных деталей, читается лишь в контексте определенной культурной традиции. В одном и том же живописном образе житель Китая и европеец увидят разные смыслы. О работах китайских мастеров говорят, что их нужно уметь «читать», ведь в живописи Китая ярко проявляется сюжетное своеобразие и символизм.

Отличительными чертами живописных произведений традиционных китайских мастеров являются глубокий символизм и одновременно сюжетная доступность, соотношение религиозного и светского, где в целом можно лицезреть максимально выразительные полотна при минимальных, даже скупых средствах художественной выразительности.

Неразрывно связаны между собой живопись и каллиграфия как два главных направления в искусстве Китая. Каждый художник Китая одновременно является и каллиграфом, и живописцем. Подобную параллель можно провести с музыкальным искусством эпохи барокко, когда композитор одновременно являлся и исполнителем, и сочинителем музыкальных произведений. Каллиграфия – один из значимых элементов восточной живописи, часто именно

каллиграфический иероглиф, отображенный на картине, интерпретирует смысл всего изображения.

Художники Поднебесной считают, что совершенное произведение изобразительного искусства – это связанные между собой элементы: живопись, каллиграфия, поэзия и печатная резба (печать художника). В живописной работе часто каллиграфией прописываются строки стихов. А личная печать художника – квадрат или другая геометрическая форма с вписанными в него иероглифами красного или белого цвета – становится полноценным участником общей композиции.

Линия в китайской живописи сама является формой, а изображения на китайских полотнах в основном плоскостные, в отличие от объемно-пространственной европейской живописи. Таким образом, главные особенности живописного китайского произведения – это гармония всех компонентов, символизм и духовный смысл рисунка, связь с каллиграфией и доминирующее положение изысканной линии.

Обратимся к рассмотрению понятия «художественно-творческие способности школьников» относительно развития этого качества у подростков средствами китайской живописи. Л. В. Жаворонкова отмечает, что художественное творчество детей – это своеобразная форма их самовыражения и самоутверждения, в которой раскрывается их индивидуальность и самобытность [7].

Некоторые отечественные исследователи в вопросе художественно-творческих способностей выделяют отдельные специфические профессиональные умения. Так, В. И. Киреевко, исследуя способности к рисованию, вычленил следующие: оценки пропорций, оценки светлотных отношений, оценки отклонений от вертикального и горизонтального направлений [9]. Однако основная цель, которая стоит перед учителями изобразительного искусства, – не просто научить детей рисованию, умению выражать свои мысли на бумаге, а привлечь учеников к творческой деятельности, которую важно понимать достаточно широко. Она включает и практические занятия детей каким-либо видом искусства, и знания произведений художников, и умение созерцать красоту окружающей природы, и эстетическую оценку человеческих отношений.

Развитые художественно-творческие способности предполагают не только владение техническими приемами рисования или живописи, но и наличие базовых знаний в истории и теории изобразительного искусства, знание его законов, особенностей той или иной культуры, в данном случае – специфики китайской живописи. Необхо-

димось выполнения методически обоснованных китайской традицией заданий, разработанных по принципу «от простого к сложному» и опирающихся на копирование классических произведений и рисование с натуры, приводит к развитию таких умений, после чего творческий процесс выходит на качественно новый уровень [13].

В опоре на художественные особенности китайской живописи, на позиции авторов, исследовавших содержание понятия «художественно-творческие способности», авторами статьи было уточнено данное понятие применительно к специфике уроков изобразительного искусства у школьников подросткового возраста. Художественно-творческие способности трактуются как наличие единства знаний об особенностях и специфике китайской живописи, осознания смысла художественных работ китайских художников, воплощения и интерпретации элементов китайской живописи в собственных работах.

Для развития художественно-творческих способностей школьников были выявлены методы и приемы обучения школьников китайской живописи, направленные на развитие показателей исследуемого качества школьников: «знание особенностей и специфики китайской живописи», «способность „читать“ смысл художественных работ китайских художников», «способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать».

Занятия по развитию художественно-творческих способностей школьников на уроках изобразительного искусства средствами китайской живописи проходили на базе МАОУ «СОШ № 7» г. Когалыма с учащимися шестого класса, где преподавание изобразительного искусства ведется на основе авторской программы Б. М. Неменского [8]. Согласно данной программе учащиеся должны уметь различать по стилистическим особенностям искусство разных народов и времен (например, Древнего Египта, Древней Греции, Китая, Западной Европы XVII века), поэтому занятия по изучению китайской живописи органично вписались в темы, предусмотренные данной программой. Освоение данных тем предусматривало ознакомление детей с различными стилями и жанрами китайской живописи, с ос-

новными художественными приемами, традиционными инструментами и материалами, используемыми в китайской живописи.

Для организации такого обучения использовались следующие направления деятельности учителя:

- обеспечение межпредметных связей на уроках изобразительного искусства (обязательное включение в уроки по китайской живописи прослушивания китайской музыки, знакомства с историей Китая, китайскими традициями и пр.) для целостного представления о китайской культуре;

- внедрение в практические занятия теоретических блоков (теория не выделяется в отдельный блок, а дается на фоне практических заданий). Данный принцип позволяет поддерживать интерес школьников к происходящему на уроке действию. Кроме того, теоретические положения подкрепляются визуальным рядом, что делает материал более понятным для школьника (например, на уроке по китайской пейзажной живописи У-син «Классический китайский горный пейзаж 山水 Шань Шуй (горы-воды)»);

- применение широкого визуального ряда. Необходимо, чтобы школьники за время занятий смогли воспринять большое количество китайских картин, это позволит школьникам на визуальном уровне уловить особенности китайской живописи;

- использование максимально широкого спектра мультимедийных технологий для поддержания интереса школьников к учебному материалу (презентации, фильмы, мультфильмы, домашние задания в виде видео-уроков, записи музыкальных произведений, интерактивная доска, электронные прописи (так называемые «нарративы с гифками») и пр.);

- применение творческого поиска, провоцирующего развитие способностей учащихся к многовариантному решению художественно-творческих задач, проблемных заданий и ситуаций [5].

В опоре на обозначенные направления деятельности, а также на содержание программы по изобразительному искусству Б. М. Неменского, был разработан тематический план уроков и домашних заданий (в формате короткого видео-урока), отраженный в таблице.

Таблица

Тематический план занятий по развитию художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи

Темы занятий	Домашнее задание
Эстетический феномен китайской живописи. Жанры: портрет, пейзаж, каллиграфическое письмо. Символическая нагрузка цвета	Материалы для китайской живописи и каллиграфии (в формате видео-урока)

Китайская живопись в технике У-син	Китайская пейзажная живопись У-син «Классический китайский горный пейзаж 山水 Шань Шуй (горы-воды)» (в формате видео-урока)
Горы-Воды	Слива Мэй 梅花 в живописи У-Син (в формате видео-урока)
Китайская миниатюра. Рисование бамбука	Обучение китайской каллиграфии Базовые линии почерка кай шу, восемь черт иероглифа «Вечность 永» (в формате видео-урока)
Китайская каллиграфия	Изготовление открытки (в формате видео-урока)

Обратимся к описанию выделенных методов и приемов развития художественно-творческих способностей подростков средствами китайской живописи. Начнем описание с общепедагогических методов развития данного качества школьников.

Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала, он направлен на развитие показателя «знание особенностей и специфики китайской живописи». Описание символики и жанровой специфики китайской живописи эффективнее всего изложить методом короткого рассказа, подобные знания являются базой для развития художественно-творческих способностей средствами китайской живописи. Метод рассказа предназначен для актуализации опорных знаний о Китае, для описания техники и стиля традиционной китайской живописи гохуа, картины-сувой, основных жанров китайской живописи, основных символов в китайской живописи, особенностей китайской живописи У-син и т. п.

Метод беседы – диалогический метод обучения на основе продуманной системы вопросов [17] эффективен в формировании понимания прекрасного в искусстве и жизни, что способствует формированию знаний об особенностях и специфике китайской живописи.

Например, в разработанных занятиях в формате беседы со школьниками обсуждались следующие вопросы:

– Зная китайские символы, что бы вы нарисовали на картине дорогом вам человеку?

– На гербе вашего рода какой китайский символ вы бы изобразили?

Метод показа (демонстрации видеоматериалов). Демонстрация мультфильмов, видеофильмов, слайдов способствует расширению знаний подростков об особенностях китайской живописи. Существует необходимость научить детей глубоко воспринимать содержание китайской живописи. При этом важно создание эмоциональной обстановки, ведь детей увлекают яркость и динамичность явлений, внешняя сторона действий и поступков героев [6]. Данный метод способствует также развитию способности школьников «читать» смысл художественных работ китайских художников. В разработанных занятиях де-

монстрация мультфильмов, видеофильмов, слайдов применяется весьма широко, например, домашние задания в формате видео-урока на темы: «Материалы для китайской живописи и каллиграфии», «Изготовление открытки»; домашнее задание по китайской пейзажной живописи У-син в формате видео-урока на тему: «Классический китайский горный пейзаж 山水 Шань Шуй (горы-воды)», фильм «Каллиграфическое письмо», мультфильм «Ода лету» на тему китайской живописи и каллиграфии режиссеров Рон Хуи, Тони и Раймонда Нео (США – Китай) и пр. Благодаря «насмотренности» (Б. М. Немеский) подростки учатся разгадывать скрытый смысл, символы китайской живописи.

Метод мини-проекта (Дж. Дьюи) – это самостоятельная поисковая, исследовательская, проблемная, творческая деятельность учащихся, воплощенная в совместной или индивидуальной формах. Метод мини-проектов применяется для решения какой-то небольшой проблемы. Данный метод направлен на развитие показателя «способность „читать“ смысл художественных работ китайских художников». Художественно-творческие способности развиваются при помощи данного метода за счет активизации умений решать проблемную творческую ситуацию. Например, метод мини-проекта используется на уроке «Эстетический феномен китайской живописи. Жанры: портрет, пейзаж, каллиграфическое письмо. Символическая нагрузка цвета». Для того чтобы окунуться в жанры китайской живописи, подросткам было предложено разделить на 4 команды и представить мини-проектную работу. Каждой из команд предлагался ряд карточек с картинами китайских художников в одном из жанров китайской живописи (анималистическом, «горы-воды», «цветы и птицы», портретном). За пять минут каждой команде необходимо обсудить особенности ряда предложенных картин конкретного жанра, а затем в течение одной минуты изложить эти особенности остальному классу с демонстрацией картин.

Обратимся к описанию методов, используемых в педагогике художественного образования.

Метод анализа художественных произведений. Данный метод предпола-

гает ряд компонентов: описание того, как автор в художественном образе отразил жизненные явления, определение элементов художественной формы, выражающих данное содержание, выявление позиции личности автора, авторской художественной концепции. При этом следует отметить, что анализ художественного произведения не должен уничтожить того эмоционального впечатления, какое возникает у школьников при самостоятельном просмотре картины [3].

Метод мелодекламации – это выразительное чтение стихов, преимущественно лирического характера, под музыку [1]. Отличие мелодекламации от обычного выразительного чтения стихов состоит в том, что при мелодекламации стихи должны читаться в замедленном темпе, певуче и в более возвышенном стиле. Мелодекламация развивает образную сферу, что в свою очередь способствует развитию художественно-творческих способностей. Данный метод направлен на развитие показателя «знание особенностей и специфики китайской живописи». Метод мелодекламации использовался на уроке «Эстетический феномен китайской живописи. Жанры: портрет, пейзаж, каллиграфическое письмо. Символическая нагрузка цвета», под классическую китайскую мелодию звучали стихотворения, посвященные лету, журавлям. Так, школьники читали стихотворение Цао Чжи «Журавли» (перевод Л. Черкасского) под народную инструментальную музыку, исполняемую на пипе (китайский народный инструмент) или флейте «Крик журавля над высоким берегом».

Метод творческих заданий (Уильям Дж. Гордон). Под творческими заданиями понимаются задания, которые требуют от учащихся новых вариантов самостоятельного решения учебно-творческой задачи. Данный метод направлен на развитие показателя «способность использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать», он развивает художественно-творческие способности школьников за счет поиска собственного «адекватного теме» решения, поиска новизны компоновки средств художественной выразительности при выполнении творческой работы.

К содержанию метода творческого задания относится **написание стихотворения** в виде сочинения подростками стихотворения по заданным параметрам (или без таковых) [1]. При этом для обучающихся подчеркивается, что в одностишии (моностихе – нерифмованном стихотворении, состоящем из одной строки) основной упор при написании делается не на технику, а на содержание. Метод написания стихотворе-

ния развивает художественно-творческие способности путем развития образной сферы школьников. Например, детям предлагалось написать одностишие – традиционное китайское стихотворение сен-кан, в котором нет рифмы, но очень важен ритм и эмоциональная окраска.

Метод ассоциаций служит для генерации творческих идей. Метод свободных ассоциаций или ассоциативный эксперимент первыми применили Френсис Гальтон и Вильгельм Вундт в 80-х годах 19 столетия с целью исследования психических процессов человека. Метод используется для избавления от традиционных, стереотипных связей, расшатывания стереотипов, выработке нового взгляда на проблему и достижения оригинальности, свежести, неожиданности идей и решений. Метод ассоциаций развивает образную сферу, что в свою очередь способствует развитию художественно-творческих способностей. Он направлен на развитие показателя «способность „читать“ смысл художественных работ китайских художников». Метод ассоциаций применялся для поиска ассоциаций с разнообразными китайскими символами, с различными простыми элементами: воды, металла, дерева, огня и земли. Данный метод очень востребован в художественном образовании, так как художественный образ, его создание тесно связано с различными видами ассоциаций.

Для развития художественно-творческих способностей школьников средствами китайской живописи использовались приемы, заимствованные из обстановки и процесса обучения живописи в Китае.

Прием организации рабочего пространства в стиле китайских мастеров дает возможность более полного погружения в творческий процесс [24]. Данный прием предусматривает, что, приступая к написанию картины в технике китайской живописи, необходимо правильно организовать рабочее пространство. Баночка с водой и кисть располагаются в дальнейшем правом углу, в случае, когда ребенок правша. Если ребенок левша, то кисть с баночкой располагаются в дальнейшем левом углу. Вода и тушь должны располагаться на таком расстоянии, чтоб до них можно было легко дотянуться.

Центр стола должен быть максимально свободен, так как при такой технике рисования не запрещается вращать лист бумаги и передвигать его по столу, в некоторых случаях это необходимо. Важно правильно держать кисть и удобно сидеть, чтобы характерные для китайской живописи мазки наносились правильно. Сидеть необходимо с прямой спиной и расслабленными плечами, ноги должны упираться в пол. Расстояние

между глазами и бумагой – около 30 см. Крупномасштабные работы рекомендуется писать стоя. Творческий процесс осуществляется под звучание китайской музыки. Школьники воспринимали музыкальные произведения «Дикие гуси Пинша», «Девушка народности Мяо» в сопровождении китайского национального струнного инструмента пипа, народное произведение «Цветок лотоса» в исполнении цитры, слушали «Музыку ветра», исполняемую на китайских колокольчиках. Такая медитативная, спокойная, размеренная организация рабочего пространства способствует снятию нервного напряжения, настраивает сознание на продуктивную работу.

Прием отработки базовых мазков.

Обработка базовых мазков на занятиях по китайской живописи была организована на базе китайской техники У-син [22]. У-син – это система 5-ти первоэлементов – дерево, огонь, земля, металл, вода. На ней основано все мировоззрение древнего Китая. В живописи каждому из первоэлементов соответствуют 5 определенных мазков, с помощью которых художник У-син пишет свои картины. 5 мазков – это 5 букв алфавита, при помощи которых можно составить любые объекты природы, словно слоги и слова. Композиции из этих элементов воспринимаются легко, передают тончайшие состояния настроения.

Для того чтобы использовать эти элементы в собственных творческих работах, обучающемуся необходимо сначала мысленно представить образы, которые будут воплощаться на бумаге и упростить их до одного мазка, что помогает развитию художественно-творческих способностей. Освоение данных приемов способствует проявлению способности использовать элементы китайской живописи в собственных творческих работах и творчески их интерпретировать. К таким элементам относятся:

Мазок «вода». Воде присущ холод, обтекаемость, информативность. Движения кистью плавные закрученные, направлены вниз (см. рис. 1).



**Рис. 1. Мазок «вода»
в китайской технике У-син**

Мазок «вода» выполняется прокручиванием кисти с краской по бумаге. При нанесении такого мазка задействованы кончики пальцев. С помощью таких движений можно рисовать стволы старых деревьев, вьющиеся растения, дым, облака и собственно воду, лепестки пиона и розы, водоросли.

Мазок «дерево». Основным принципом дерева является рост, развитие, подъем, пробуждение (рис. 2).



**Рис. 2. Мазок «дерево»
в китайской технике У-син**

Дерево-Ветер рождает движение. Такие мазки наносятся горизонтальной кистью снизу-вверх быстрым движением, не меняя нажима на бумагу. Мазок, созданный по технике дерево, рисуется от точки к точке уверенными прямыми движениями. Само движение исходит от плеча. Такими мазками, как правило, рисуется бамбук, ветки, элементы человеческих построек, такие как столбы и заборы. Традиционная китайская живопись помогает выразить свои чувства и мысли на бумаге и прийти к гармонии с собой и окружающим миром.

В рамках освоения техники китайской живописи, в соответствии с китайской философией одобрения, применялся **метод одобрения**, который способствовал повышению эффективности педагогического воздействия на развитие творческой сферы ребенка. В разработанных занятиях метод одобрения показал эффективность в процессе обучения технике У-син, он использовался для развития показателя «знание особенностей и специфики китайской живописи».

Прием отработки базовых линий почерка кай шу. Данный прием использовался на уроках по китайской каллиграфии. В частности, отрабатывались восемь черт иероглифа «Вечность 永» [24]. Иероглиф – небольшая картинка, в которой запечатлена логика ассоциативного мышления китайского народа. Глубокое изучение и понимание китайской культуры невозможно без изучения эстетической составляющей иероглифов. Суть приема: прописывать иероглифы, основываясь не на значении, а на художественной ценности и ас-

социативности изображения. Такой подход позволяет не только тренировать произвольную память, эргономичность, но и ассоциативное мышление, воображение, что в свою очередь способствует развитию художественно-творческих способностей.

Прием быстрого рисования. Сущность приема в следующем: для каждого мазка требуется только одно движение (надавить, провести, поднять кисть). Все мазки должны наноситься в определенном направлении – кисть должна двигаться либо вперед, либо назад. Вперед кисть движется безмянным пальцем, назад – средним. Форма и ширина мазков регулируется силой нажатия на бумагу [12]. В связи с тем, что все эти элементы наносятся на чистый лист без всякой предварительной разметки, приходится приложить усилия, чтобы мысленно расположить все детали рисунка в композицию и затем одним движением нанести на бумагу, что в свою очередь способствует развитию художественно-творческих способностей.

Заключение. В данной статье авторы раскрыли ряд методов, используемых для развития отдельного показателя художественно-творческих способностей школьников, другие методы являлись сквозными для всей работы. Все эти методы способствовали усвоению знаний специфики китайской живописи, обучали «читать» символизм художественных работ китайских художников, стимулировали на поиск элементов китайской живописи для собственных творческих работ школьников. Включение в программу по изобразительному искусству 6-го класса занятий по развитию

художественно-творческих способностей средствами китайской живописи показало следующее:

– школьники изучили специфику китайской живописи, заключающуюся в сюжетном своеобразии и глубоком символизме, синтезе стихов, каллиграфии, музыки, рабочего пространства при создании живописного образа; поняли отличие европейской живописи от китайской;

– подростки научились анализировать, «читать» смысл китайских картин, например, в процессе анализа живописи мэйхуа они поняли, что в ней скрыт глубокий философский смысл, она наполнена символизмом и поэтической интерпретацией явлений. Каждый штрих, направление ветвей, количество лепестков и тычинок рассказывает в ней о сотворении мира и о месте в нем человека;

– учащиеся научились создавать собственные иероглифы, определять и интерпретировать их смысл, изготавливать открытки с пожеланиями, написанными на основе созданных школьниками иероглифов и китайских природных символов; сочинять стихи в стиле китайской поэзии.

Развитию обозначенных показателей способствовали описанные выше общепедагогические и художественные методы и приемы.

Авторы статьи выражают благодарность администрации МАОУ «СОШ № 7» г. Когалыма, учителю школы – Л. М. Шастиновой, проводившей экспериментальную работу по развитию художественно-творческих способностей средствами китайской живописи у учащихся шестых классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бродовский, М. Руководство к выразительному чтению. Глава 21. 1904 г. / М. Бродовский. – Текст : электронный // Цит. по: Озвучивание стихов под музыку – мелодекламация. – URL: <https://knigastudio.ru/blog/dictors/melodeklamacia> (дата обращения: 21.11.2019).
2. Бирюков, М. Ю. Развитие художественно-творческих способностей как основа эстетического воспитания младших школьников / М. Ю. Бирюков // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Кострома: Костром. гос. ун-т, 2017 г.). – Кострома, 2017. – С. 124-128.
3. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. – М. : Наука, 2004. – 237 с.
4. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 365 с.
5. Василенко, П. Г. Авторская методика развития художественно-творческих способностей учащихся системы дополнительного образования / П. Г. Василенко // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 134-136.
6. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
7. Жаворонкова, Л. В. Живопись У-Син – путь к самопознанию: обучение нетрадиционной технике рисования детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей / Л. В. Жаворонкова // Инклюзивное образование – образование для всех : материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – М. : ООО «Директмедиа Паблишинг», 2019. – С. 472-476.
8. Изобразительное искусство и художественный труд 1–9 кл. : программа / сост. Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2011. – 128 с.
9. Киреенко, В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 304 с.
10. Мальцева, Л. В. Развитие художественно-творческих способностей школьников средствами изобразительного искусства : дис. ... д-ра пед. наук / Мальцева Л. В. – Краснодар, 2010. – 444 с.

11. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
12. Наумова, Ю. В. Реализация творческих потребностей личности на примере обучения китайской живописи ГОХУА / Ю. В. Наумова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 7. – С. 128-131.
13. Нестерова, А. А. Развитие творческих способностей у подростка в контексте синтеза искусств / А. А. Нестерова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития : материалы III международной научно-практической конференции. – М. : Начальная школа и образование, 2018. – С. 107-110.
14. Олах, А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Науковедение. – 1968. – № 4. – С. 69-73.
15. Ощепкова, О. В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей: на материале преподавания музыки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ощепкова О. В. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2000. – 43 с.
16. Пичугина, Л. Н. Социальная адаптация подростков средствами искусства: теория и диагностика / Л. Н. Пичугина, О. А. Овсянникова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 7. – С. 29-34.
17. Резанова, О. В. Творчество учащихся 1–4 классов в процессе ознакомления с русским народным костюмом на уроках изобразительного искусства : дис. ... канд. пед. наук / Резанова О. В. – М., 1998. – 159 с.
18. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
19. Скильский, Д. М. Изучение народного декоративно-прикладного искусства в школе как средство развития творческих способностей учащихся: на материале искусства Прикарпатья : дис. ... канд. пед. наук / Скильский Д. М. – М., 1973. – 139 с.
20. Се, Ю. Обучение традиционным видам китайской живописи учащихся довузовских образовательных учреждений в России / Ю Се // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 188-192.
21. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Просвещение, 1961. – 536 с.
22. Федоров, С. А. Занятия линогравюрой как средство развития художественно-творческих способностей школьников подросткового возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Федоров С. А. – М. : Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР, 1976. – 18 с.
23. Хубиева, З. Ю. Развитие художественно-творческих способностей студентов на занятиях народным декоративно-прикладным искусством: на материале национального костюма карачаевцев и балкарцев : дис. ... канд. пед. наук / Хубиева З. Ю. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2009. – 176 с.
24. Цюй, Л. Л. Искусство китайской каллиграфии / Л. Л. Цюй. – М. : Эксмо, 2006. – 128 с.
25. Эльдерова, М. З. Развитие художественно-творческих способностей школьников в процессе обучения ковроткачеству : дис. ... канд. пед. наук / Эльдерова М. З. – М. : Элиста, 2011. – 227 с.

REFERENCES

1. Brodovskiy, M. Rukovodstvo k vyrazitel'nomu chteniyu. Glava 21. 1904 g. [Guide to expressive reading. Chapter 21.1904]. In *Ozvuchivanie stikhov pod muzyku – melodeklamatsiya*. URL: <https://knigastudio.ru/blog/dictors/melodeklamacia> (mode of access: 21.11.2019).
2. Biryukov, M. Yu. (2017). Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey kak osnova esteticheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov [Development of artistic and creative abilities as the basis of the aesthetic education of younger students]. In *Tekhnologii vospitaniya v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Kostroma: Kostrom. gos. un-t, 2017 g.)*. Kostroma, pp. 124-128.
3. Bakushinskiy, A. V. (2004). *Khudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie* [Artistic creation and upbringing]. Moscow, Nauka. 237 p.
4. Vygotskiy, L. S. (1968). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, Iskusstvo. 365 p.
5. Vasilenko, P. G. (2012). Avtorskaya metodika razvitiya khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya [The author's methodology for the development of artistic and creative abilities of students in the system of additional education]. In *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. No. 10, pp. 134-136.
6. Druzhinin, V. N. (2001). *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology]. Saint Petersburg, Piter. 320 p.
7. Zhavoronkova, L. V. (2019). Zhivopis' U-Sin – put' k samopoznaniyu: obuchenie netraditsionnoy tekhnike risovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh roditeley [U-Xing painting – the path to self-knowledge: teaching non-traditional drawing techniques for children with disabilities and their parents]. In *Inklyuzivnoe obrazovanie – obrazovanie dlya vsekh: materialy I Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, ООО «Direktmedia Publishing», pp. 472-476.
8. Nemenskiy, B. M. (Ed.). (2011). *Izobrazitel'noe iskusstvo i khudozhestvennyy trud 1–9 kl.: programma* [Fine art and art work of 1–9 grades: program]. Moscow, Prosveshchenie. 128 p.
9. Kireenko, V. I. (1959). *Psikhologiya sposobnostey k izobrazitel'noy deyatel'nosti* [Psychology of fine arts]. Moscow, Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR. 304 p.
10. Mal'tseva, L. V. (2010). *Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey shkol'nikov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva* [The development of the artistic and creative abilities of schoolchildren by means of fine art]. Dis. ... d-ra ped. nauk. Krasnodar. 444 p.
11. Mukhina, V. S. (2000). *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya, detstvo, otrochestvo* [Age psychology: phenomenology, childhood, adolescence]. Moscow, Akademiya. 456 p.
12. Naumova, Yu. V. (2017). Realizatsiya tvorcheskikh potrebnostey lichnosti na primere obucheniya kitayskoy zhivopisi GOKhUA [Realization of the creative needs of the individual by the example of teaching Chinese painting GOKHUA]. In *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. No. 7, pp. 128-131.

13. Nesterova, A. A. (2018). *Razvitie tvorcheskikh sposobnostey u podrostka v kontekste sinteza iskusstv* [The development of creative abilities in a teenager in the context of the synthesis of arts]. In *Muzykal'naya kul'tura i obrazovanie: innovatsionnye puti razvitiya: materialy III mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Nachal'naya shkola i obrazovanie, pp. 107-110.
14. Olakh, A. (1968). *Tvorcheskiy potentsial i lichnostnye peremeny* [Creativity and personality change]. In *Obshchestvennye nauki za rubezhom. Naukovedenie*. No. 4, pp. 69-73.
15. Oshchepkova, O. V. (2000). *Pedagogicheskie aspekty formirovaniya i razvitiya khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey: na materiale prepodavaniya muzyki* [Pedagogical aspects of the formation and development of artistic and creative abilities: on the basis of music teaching]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow, Mosk. ped. gos. un-t. 43 p.
16. Pichugina, L. N., Ovsyannikova, O. A. (2018). *Sotsial'naya adaptatsiya podrostkov sredstvami iskusstva: teoriya i diagnostika* [Social adaptation of adolescents by means of art: theory and diagnosis]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 7, –pp. 29-34.
17. Rezanova, O. V. (1998). *Tvorchestvo uchashchikhsya 1–4 klassov v protsesse oznakomleniya s russkim narodnym kostyumom na urokakh izobrazitel'nogo iskusstva* [Creativity of students of grades 1–4 in the process of familiarization with the Russian folk costume at the lessons of fine art]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 159 p.
18. Rubinshteyn, S. L. (2002). *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, Piter. 720 p.
19. Skil'skiy, D. M. (1973). *Izuchenie narodnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva v shkole kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya: na materiale iskusstva Prikarpat'ya* [The study of folk arts and crafts at school as a means of developing students' creative abilities: based on the art of the Carpathian region]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 139 p.
20. Se, Yu. (2014). *Obuchenie traditsionnym vidam kitayskoy zhivopisi uchashchikhsya dovuzovskikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy v Rossii* [Teaching traditional types of Chinese painting to students of pre-university educational institutions in Russia]. In *Nauka i shkola*. No. 2, pp. 188-192.
21. Teplov, B. M. (1961). *Problemy individual'nykh razlichiy* [Individual Difference Issues]. Moscow, Prosveshchenie. 536 p.
22. Fedorov, S. A. (1976). *Zanyatiya linograyuroy kak sredstvo razvitiya khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey shkol'nikov podrostkovogo vozrasta* [Classes of linocut as a means of developing the artistic and creative abilities of teenagers]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, Nauch.-issled. in-t sodержaniya i metodov obucheniya Akad. ped. nauk SSSR. 18 p.
23. Khubieva, Z. Yu. (2009). *Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey studentov na zanyatiyakh narodnym dekorativno-prikladnym iskusstvom: na materiale natsional'nogo kostyuma karachaevtsev i balkartsev* [The development of students' artistic and creative abilities in the classes of folk arts and crafts: based on the material of the national costume of Karachais and Balkars]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, Mosk. ped. gos. un-t. 176 p.
24. Tsyuy, L. L. (2006). *Iskusstvo kitayskoy kalligrafii* [The art of Chinese calligraphy]. Moscow, Eksmo. 128 p.
25. El'derova, M. Z. (2011). *Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey shkol'nikov v protsesse obucheniya kovrotkachestvu* [The development of the artistic and creative abilities of schoolchildren in the process of teaching carpet weavin]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow, Elista. 227 p.

Попрыгина Алёна Андреевна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: megaline1810@mail.ru

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru

**ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ПОНЯТИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интегративный подход; интегрированные задания; технология интеграции; начальное общее образование; математическое образование; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. В современных условиях развития общества необходим переход от репродуктивного усвоения знаний в системе освоения учебных предметов отдельно друг от друга к созданию единого образовательного пространства. В отечественной и зарубежной педагогике ученые занимались теоретической и методической разработкой метапредметов для обучающихся средней и старшей школы, однако в начальном образовании способы формирования представлений о метапредметных понятиях остаются недостаточно разработанными. В данной статье рассматриваются возможности реализации интегративного подхода при освоении младшими школьниками метапредметных понятий. При уточнении понятия «метапредметность» авторы придерживаются научной школы А. В. Хуторского, приведены примеры метапредметных понятий, изучаемых в начальной школе. В процессе исследования использованы теоретические и практические методы, а также интегративный подход. Одним из способов формирования представлений о метапредметных понятиях являются интегрированные задания как одна из форм интеграции. Представленные в статье задания спроектированы на основе близости предметного содержания учебных дисциплин, а также взаимосвязи деятельности. Их практическая реализация способствует формированию у младших школьников представления о таких понятиях, как «корень» и «симметрия».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Попрыгина, А. А. Интеграция предметных областей как средство освоения младшими школьниками метапредметных понятий / А. А. Попрыгина, Л. В. Воронина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 140-147. – DOI: 10.26170/po20-03-16.

Poprygina Alyona Andreevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Voronina Ludmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science in Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**INTEGRATION OF SUBJECT DISCIPLINES AS A MEANS
META-STANDARD CONCEPTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

KEYWORDS: integrative approach; integrated tasks; integration technology; primary general education; mathematical education; primary school pupil.

ABSTRACT. In the present conditions of society development, it is necessary to move from reproductive learning in the system of existence of educational disciplines separately from each other to the creation of a single educational space. In domestic and foreign pedagogy scientists were engaged in theoretical and methodological development of metapredmetes for students of secondary and senior school, but in primary education methods of formation of perceptions of metapredmetal concepts remain insufficiently developed. This article discusses the possibilities of implementing an integrative approach in the mastering of metapredometric concepts by junior schoolchildren. When clarifying the concept of “metapredness”, the authors adhere to the scientific school A. V. Khutorsky, examples of metapredemetic concepts studied in primary school are given. The study uses theoretical and practical methods, as well as an integrative approach. One way to create representations of metapredmatic concepts is through integrated tasks as a form of integration. The submitted tasks are designed on the basis of proximity of subject content of educational disciplines, as well as interaction of activities. Their practical implementation contributes to the formation of an understanding among younger schoolchildren of such concepts as “root” and “symmetry”.

FOR CITATION: Poprygina, A. A., Voronina, L. V. (2020). Integration of Subject Disciplines as a Means Meta-Standard Concepts of Primary School Children. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 140-147. DOI: 10.26170/po20-03-16.

Введение. В век постоянного ускорения и обновления информационного поля возникает необходимость в людях, стремящихся к установлению связей

между отдельными элементами, осознающих единство окружающей среды, готовых адаптироваться к изменяющимся условиям. Возникающие глобальные проблемы, такие

как таяние ледников, пожары, загрязнение окружающей среды, истощение природных ресурсов и т. д., требуют междисциплинарного подхода. Человек, готовый приступить к решению данных проблем, должен обладать метапредметным знанием, интегрировать изучаемые объекты, соблюдать интересы общества и окружающей среды. Проблему воспитания такого человека должна решать, прежде всего, образовательная система. В основу модернизации современной системы образования положен отказ от понимания школьного образования как «дороги смирения», принятия учащимся социальных норм мышления ценой нивелирования от своего «Я» и подчинения его логике иного. По мнению современного философа А. М. Лобока на этой дороге длиной в «...десять или пятнадцать лет существования вне жизни, но внутри некоторого иллюзорного мира, называемого образованием» [8, с. 651], происходит наполнение учащегося отчужденными знаниями. В связи с этим задачами современной системы образования становятся формирование целостной картины мира, развитие самостоятельности обучающихся при решении учебных задач комплексного характера.

Однако на данный момент изучаемые школьные предметы существуют отдельно друг от друга. Это доказывают последние данные международного исследования PISA [10], где российские школьники показывают недостаточно высокие результаты по сравнению с другими странами-участниками программы. Результаты PISA – это результаты владения новыми важными компетенциями, ставшими не просто трендами международного образования, а ключевыми навыками современного человека, от которых зависит успех, реализация творческого потенциала и полноценное взаимодействие с обществом.

Предметная система была актуальна, когда научные области обособлялись и развивались самостоятельно, образовательные модели были направлены на воспроизведение и закрепление результатов отдельных учебных дисциплин, подготовку кадров в конкретных областях. Вследствие чего были утрачены универсальные основания, которые позволяли обучающимся видеть и осознавать весь мир в его целостности. В современном мире система предметности утрачивает свою ценность, большее значение приобретает идея метапредметности [15; 16].

Если в традиционном обучении результатом образования были высокие результаты освоения знаний, то сегодня на первый план выходит не сумма знаний, полученная в школе, а подготовка к освоению мира,

осознанная адаптация, развитие в общении, научить учиться [9]. Эти аспекты, по мнению Т. Ф. Ушевой [9], характеризуют уровень сформированности у обучающихся универсальных учебных действий. Одним из показателей метапредметных результатов образования, по мнению Т. В. Живоко-ренцевой [7], является умение обучающихся интегрировать знания, что требует соответствующих стратегий обучения и форм учебных занятий, начиная с проведения бинарных уроков до уроков с широким использованием межпредметных связей.

Таким образом, одной из актуальных проблем в современной системе образования является проблема достижения младшими школьниками метапредметных результатов.

Постановка задачи. Задача исследования заключается в раскрытии методических аспектов использования интегрированных заданий на уроках математики для формирования у младших школьников представлений о метапредметных понятиях.

Вопросы исследования. С целью решения данной задачи авторы считают целесообразным рассмотреть следующие вопросы:

- уточнение понятия метапредметности;
- оценка уровня сформированности метапредметных действий у младших школьников;
- проектирование интегрированных заданий на основе близости предметного содержания и деятельности.

Цель исследования. Целью исследования является определение сущности понятия «метапредметность», описание методики использования интегрированных заданий как средства формирования у младших школьников представлений о метапредметных понятиях, изучаемых в начальной школе.

Методы исследования. В работе использовались следующие методы: терминологический анализ, сравнительный анализ, систематизация и обобщение, педагогическое проектирование.

Результаты исследования. Развитием идеи формирования междисциплинарного знания, установления связей между предметными областями, а также развития общеучебных умений занимались А. Г. Асмолов, Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко, О. М. Корчакина, А. В. Хуторской. Подходы данных ученых относительно определения термина «метапредметность» отличны друг от друга.

В научной школе Ю. В. Громыко [4] за основу метапредметности взята деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а обеспечивающая процесс обучения в рамках любого предмета. По

определению Ю. В. Громыко [5], метапредметные умения – это присвоенные способы, надпредметные познавательные умения и навыки, способы решения мыслительных задач вне зависимости от специфики научной области. К метапредметным умениям он относит усвоенные способы мыслительной деятельности теоретического, критического, творческого характера и способы обработки информации. В данной теории метапредметные умения раскрываются с позиции отдельных видов и типов мышления. Так, например, основные метапредметные умения теоретического мышления заключаются в умении выделять противоречие, проблему и анализировать их исходное состояние. Так как все виды мышления неразрывно связаны между собой, то и метапредметные умения постоянно переходят друг в друга [3].

А. В. Хуторской [12] под метапредметностью понимает выход за границы учебных предметов. Однако метапредметность не может быть оторвана от предметного содержания. Метапредмет в данном случае это то, что лежит в основе этих предметов, напрямую связан с ними. Метапредметность ученый противопоставляет общеучебной деятельности, так как последняя относится к учению, а не к предметам. Так, анализ – это метапредметная деятельность, он лежит в основе изучения любой учебной дисциплины. Предметное воплощение анализа – это математический анализ, звукобуквенный анализ и т. д.

Ведущей идеей в двух научных школах является создание метапредметов. Ю. В. Громыко [4] полагает, что содержание таких курсов должно выходить за рамки изучаемых дисциплин, например, метапредмет «Знак» может объединять в себе конкретное содержание различных научных областей, информация в которых может быть представлена в знаково-символической форме. Конечно, частью такого метапредмета является предметное содержание, однако основная часть приходится на надпредметность, то есть выход за пределы дисциплин [2].

А. В. Хуторской [14] считает, что основой создания метапредмета должно быть, прежде всего, предметное содержание, объединение осуществляется на уровне учебных дисциплин, например, в метапредмете «Число» изучение чисел происходит во взаимосвязи с устным народным творчеством (поговорками, загадками), объектами природы, культуры, литературными произведениями, историей развития математики и т. д. [11]. В нашей работе мы придерживаемся научной школы А. В. Хуторского и считаем, что метапредметность, прежде всего, должна быть основана на предметном

содержании учебных дисциплин.

Согласно ФГОС НОО, метапредметность включает в себя универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные). По мнению А. В. Хуторского [13], метапредметность кроме способов деятельности должна включать в себя и метапредметное содержание, включающее понятия, обладающие междисциплинарным свойством. К таким понятиям можно отнести «число», «знак», «корень», «симметрия», «пространство и время», «свет и цвет» и др. Это те фундаментальные образовательные объекты, без которых познание мира не представляется возможным [13]. Большинство научных трудов, посвященных исследованию метапредметности, предназначены для средней и старшей школы. Однако согласно ФГОС НОО, одним из принципов образовательного процесса является интеграция, т. е. межпредметные связи должны осуществляться уже в начальной школе. Данный аспект по-прежнему остается недостаточно разработанным.

Именно в период обучения в начальной школе важно сформировать у обучающихся целостное восприятие объекта, стремление и способность к установлению и осознанию взаимосвязей между учебными предметами. Нами была проведена диагностика для оценки уровня сформированности познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД. Для этого были использованы следующие методики: «Выделение существенных признаков» (С. Я. Рубинштейн), «Тест простых поручений (для детей 7–9 лет)» (модификация теста «Интеллектуальная лабильность» ППС-центр «Доверие»), «Рукавички» Г. А. Цукерман. Результаты оказались следующими: познавательные действия сформированы *на высоком уровне* у 12% обучающихся, *на среднем* – у 68%, *на низком* – у 20%; регулятивные и коммуникативные действия сформированы *на высоком уровне* у 16%, *на среднем* – у 52%, *на низком* – у 32% обучающихся. Таким образом, большая часть младших школьников имеет низкий и средний уровни развития метапредметных действий, что свидетельствует о необходимости реализации в образовательном процессе новых технологий для развития этих действий.

Одним из решений данной проблемы может стать интегративный подход. Ключевым понятием данного подхода выступает «интеграция». В исследовании А. Я. Данилюка [6] понятие «интеграция» рассматривается как последовательный перевод сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, регулирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов,

который осуществляет ученик под руководством учителя. Данное определение можно считать наиболее полно отражающим смысл и сущность самого процесса интеграции в образовании, т. к. оно отражает не столько формальное соединение разного знания в новый учебный текст, сколько соединение разных текстов в сознании ученика, приводящее к формированию ментальных понятийных и смыслообразующих структур. Исходя из этого можно утверждать, что интеграция напрямую способствует реализации принципа целостности в обучении младших школьников, формируя у них обобщенное и системное представление об окружающем мире и всех его элементах.

Интеграция в образовательном процессе реализуется через использование на уроках интегрированных заданий. Интегриро-

ванные задания являются одной из форм интеграции, могут быть основаны на близости предметного содержания или деятельности, а также объединять различные предметные области для решения учебных задач [1].

Одним из способов представления интегрированного задания является технологическая карта, в которой присутствует не только само задание, но и последовательность его предъявления обучающимся на определенном этапе урока.

В качестве примеров приведем технологические карты интегрированных заданий для 2 класса, спроектированных на основе УМК «Школа России». В таблице 1 приведен пример интегрированного задания, которое способствует целостному восприятию понятия «корень».

Таблица 1

Интегрированное задание «Корень»

Раздел	Числа от 1 до 100. Сложение и вычитание (письменные вычисления)		
Тема	Уравнение. Корень уравнения		
Тип урока	Урок открытия новых знаний Интегрированный		
Предметные области	Математика	Окружающий мир	Русский язык
Планируемые результаты (цели)			
Предметные	– умеет находить корень уравнения, пользуется правилами нахождения неизвестного компонента	– понимает значения корня в жизни растений, а также животных	– умеет находить корень слова, подбирать однокоренные слова.
Метапредметные	<p>Познавательные: – владеет метапредметным понятием (корень), употребляет его согласно ситуации; – обобщает и систематизирует знания с помощью графической модели – кластера.</p> <p>Регулятивные: – осознает собственное затруднение, на основе которого выдвигает тему и цель урока.</p> <p>Коммуникативные: – строит речевое высказывание согласно учебной ситуации, в которой находится; – умеет принимать позицию одноклассников и учителя.</p>		
Личностные	– имеет рефлексивную самооценку, умеет анализировать свои действия и управлять ими		
Педагогическая задача	Сформировать представление о том, что корень является метапредметным понятием, в каждой из научных областей обозначать важную часть чего-либо		
Ресурсы	Иллюстрации корней растений, карточки с однокоренными словами, карточки с макетом кластера		
Формы работы	Фронтальная, индивидуальная		
Этап урока	Пробное действие (постановка проблемы)		
Технология реализации интегрированного задания			
Содержание деятельности учителя		Содержание деятельности обучающихся	
<ul style="list-style-type: none"> – Какое слово написано на доске? – Что оно обозначает? (в случае затруднений обращает внимание детей на карточки на столах). – Давайте проверим, правильно ли мы с вами предполагаем. Докажите, что слова <i>река, речной, речка</i> являются однокоренными. – Какой вывод делаем? – Что запишем в кластер? – А как корень связан с растениями? – Какую функцию он выполняет, другими словами, зачем он им? – Какой вывод делаем? – Что запишем в кластер? 		<ul style="list-style-type: none"> – Корень. Высказывают предположения об однокоренных словах и корнях растений. – У них одинаковый корень рек-реч (чередование), а также похожее лексическое значение. – Корень в словах – это значимая часть, в которой содержится лексическое значение. – Значимая часть слова. – У них он тоже есть. – Он отвечает за рост, развитие, питание растений. – Корень у растений – важная, значимая часть, без которой растение бы не смогло существовать. – Значимая часть растений. – Многозначное. 	

<ul style="list-style-type: none"> – Какое это слово? – Почему? – Что именно? – Как думаете, а в математике есть корень? Корень какого понятия? Для чего он нужен? – Почему так много разных мнений? – Чего мы не знаем? Можем предположить? – Какую цель ставим? Какова тема урока. 	<ul style="list-style-type: none"> – Значения имеют что-то общее. – Корень – это значимая часть чего-либо. Высказывают предположения. – Потому что мы не знаем ответ на вопрос точно. Мы не знаем, что обозначает корень в математике. Но можем предположить, что это что-то значимое. – Узнать, что такое корень в математике. Тема урока: «Корень в математике»
---	---

Это задание предполагает знание обучающимися предметного материала из русского языка и окружающего мира относительно метапредметного понятия «корень». На основе анализа имеющихся данных составляется кластер, который наглядно демонстрирует все знания по теме, а также помогает осознать многозначность слова. В качестве ассоциативных связей могут возникнуть выражения «корень всех проблем», «зреть в корень» и т. д., что обогащает семантическое поле обучающихся и позволяет расширить их кругозор. Все возникшие «облака смыслов» связаны общей «значимостью» в чем-либо, например, корень растения – это значимая часть, без которой оно не может существовать и т. д. Предположе-

ние о том, что к математике это понятие тоже определенным образом относится, помогает осознать собственное незнание, поставить цель и тему урока. К кластеру необходимо вернуться на этапе рефлексии и дополнить его приобретенными в течение урока знаниями о том, что корень уравнения – это значение переменной, при которой равенство становится верным, т. е. «значимая часть уравнения». Основой данного интегрированного задания является близость предметного содержания таких дисциплин, как математика, русский язык и окружающий мир.

В таблице 2 приведен пример интегрированного задания, имеющего деятельностную основу.

Таблица 2

Интегрированное задание «Симметрия»

Раздел	Осевая симметрия		
Тема	Симметрия		
Тип урока	Урок открытия новых знаний Интегрированный		
Предметные области	Математика	Окружающий мир	Технология
	Планируемые результаты (цели)		
Предметные	– умеет различать симметричные фигуры	– находит симметрию в объектах окружающего мира	– умеет складывать бумагу пополам; – умеет пользоваться клеем
Метапредметные	<p>Познавательные: – владеет метапредметным понятием (симметрия), употребляет его согласно ситуации; – создает знаково-символическую модель под руководством учителя.</p> <p>Регулятивные: – реализует поставленную цель по плану под руководством учителя; – контролирует процесс выполнения задания.</p> <p>Коммуникативные: – строит речевое высказывание согласно учебной ситуации, в которой находится; – умеет принимать позицию одноклассников и учителя.</p>		
Личностные	– имеет рефлексивную самооценку, умеет анализировать свои действия и управлять ими.		
Педагогическая задача	Сформировать представление о том, что симметрия – это одинаковость частей объекта.		
Ресурсы	Вырезанные из бумаги прямоугольник, квадрат, треугольник, кленовый лист, веточка с листьями рябины, белая бумага, жук-носорог, снежинка.		
Формы работы	Фронтальная, индивидуальная.		
Этап урока	Реализация построенного проекта		
	Технология реализации интегрированного задания		
	Содержание деятельности учителя	Содержание деятельности обучающихся	
	– Посмотрите, пожалуйста, на фигуры, которые лежат у вас на парте. Что вы видите?	– Геометрические фигуры, картинки насекомых, листьев деревьев, альбомный лист, на котором написано «Симметричные предметы», клей.	
	– Предположите, какое задание будем выполнять?	– Будем приклеивать симметричные предметы.	
	– Да, мы будем учиться находить симметричные фи-	– Нужно попробовать сложить их.	

<p>гуры. А как же нам определить являются ли они симметричными? – А дальше? – Итак, какое условие должно выполняться, чтобы мы приклеили предмет на нашу модель? – Кроме этого нам нужно будет подписать каждый объект. Итак, начнем с прямоугольника. Как можно согнуть? – Сколько способов нашли? – Что заметили? – Хорошо, подпишите рядом с фигурой ее название. – Следующая фигура – квадрат. Как отличить от прямоугольника? – Определите, является ли квадрат симметричной фигурой? Сколько способов нашли?</p>	<p>– Половинки должны совпасть. – Фигуры должны быть симметричны, то есть при сложении их половинки должны совпасть. Обучающиеся сгибают двумя способами прямоугольник. – Два. – Половинки совпадают, значит, прямоугольник симметричный. Приклеиваем его на нашу модель. – У квадрата все стороны равны. – Да, можно согнуть 4 способами: вертикально, горизонтально и дважды по диагонали. Приклеиваем квадрат и подписываем.</p>
<p>Аналогичным способом исследуются все объекты.</p>	

Выполняя данное задание, важно обратить внимание обучающихся на несколько способов нахождения оси симметрии без упоминания данного термина. Исследуя геометрические фигуры, необходимо вспоминать об их свойствах: количестве сторон, их соотношении друг с другом, количестве углов и т. д. Осуществление внутрипредметной интеграции позволяет формировать устойчивые знания, закрепляя уже изученный материал. При работе с объектами окружающего мира (листья и насекомые) важно называть вид, то есть не «лист», а «кленовый лист». Работая с изображением белянки и жука-носорога, необходимо определить, к какой группе животных они относятся по изученным признакам (6 ног, голова грудь, брюшко), а также определить их вид по внешнему облику (цвета у бабочки и рогов у жука). Исследуя снежинку, обучающиеся должны прийти к выводу, что определить у нее симметрию можно наибольшим количеством способов по сравнению с другими объектами. Опора на уже изученный материал позволяет установить связь между новым знанием о симметрии и уже имеющимися знаниями о геометрических фигурах и объектах живой и неживой природы.

Данное интегрированное задание основано на изучении метапредметного понятия «симметрия», то есть близости предметного содержания. Осознание связи между учебными дисциплинами позволяет более прочно усвоить новый материал, закрепить его во внутреннем плане, нивелировать

предметоцентризм, сформировать более целостное восприятие объектов окружающего мира.

Заключение. Метапредметность понимается нами как свойство отдельных учебных дисциплин быть взаимосвязанными друг с другом, как интеграционная связь, на основе которой могут быть спроектированы межпредметные задания и уроки. Представленные в данной статье интегрированные задания способствуют формированию у обучающихся представлений о таких понятиях, как «корень» и «симметрия», осознанию взаимосвязи объектов изучаемых учебных предметов.

Включение интегрированных заданий в процесс обучения с целью развития метапредметных умений и освоения межпредметных понятий занимает особое место в системе начального образования, так как оно является фундаментом, базой, необходимой для дальнейшего обучения. Уход от репродуктивного усвоения предметных знаний и умений младшими школьниками к формированию у них умения и потребности учиться на основе целостного восприятия окружающей действительности обуславливает возможность и необходимость реализации принципа интеграции в образовании. Делается это во имя высшей ценности образования – формирования обучающимися внутри себя дистанции к освоенной ими сумме знаний и на этой основе развития целостного восприятия всего окружающего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина, Л. В. Интегративный подход в обучении математике: особенности реализации в начальных классах / Л. В. Воронина, А. А. Попрыгина // Евсевьевские чтения. Серия: Педагогические науки : сборник науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «55-е Евсевьевские чтения», 14–15 марта 2019 г. / ред.-кол.: Т. И. Шукшина, В. И. Лаптун, П. В. Замкин [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019.
2. Громыко, Н. В. Метапредмет «Знание» : учебное пособие для учащихся старших классов / Н. В. Громыко. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 544 с.
3. Громыко, Н. В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников / Н. В. Громыко. – URL: <http://1314.ru/node/24> (дата обращения: 28.11.2012). – Текст : электронный.

4. Громыко, Ю. В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов / Ю. В. Громыко. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 288 с.
5. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – Минск, 2000. – 376 с.
6. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
7. Живокооренцева, Т. В. Интеграция содержания образования в педагогическом колледже как проблема коллективного практико-ориентированного исследования : дис. ... канд. пед. наук / Живокооренцева Т. В. – СПб., 2005. – URL: <http://www.dissercat.com/content/integratsiya-soderzhaniya-obrazovaniya-v-pedagogicheskom-kolledzhe-kak-problema-kollektivnog> (дата обращения: 03.12.2012). – Текст : электронный.
8. Лобок, А. М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1997. – 688 с.
9. Ушева, Т. Ф. Формирование метапредметных умений учащихся : метод. пособие / Т. Ф. Ушева. – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – 92 с.
10. Федеральный институт оценки качества образования. Исследование PISA-2018. – URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (дата обращения: 26.03.2020). – Текст : электронный.
11. Хуторской, А. В. Концепция Научной школы человекообразного образования / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2015. – 24 с.
12. Хуторской, А. В. Метапредмет «Числа» : методическое пособие для учителей начальной школы / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2012. – 80 с. : ил. – (Серия «Новые стандарты»).
13. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Эйдос. – 2012. – № 1. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 30.03.2020).
14. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах / А. В. Хуторской. – URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm> (дата обращения: 26.03.2020). – Текст : электронный.
15. Kimaryo, L. A. Integrating Environmental Education in Primary School Education in Tanzania: teachers' Perceptions and Teaching Practice / L. A. Kimaryo. – Åbo : Åbo Akademi University Press, 2011. – 225 p. – URL: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67481/kimaryo_lydia.pdf (mode of access: 30.03.2020). – Text : electronic.
16. Tudor, L. S. Primary school skills development through integrated activities / L. S. Tudor. – Text : electronic // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – № 127. – URL: https://www.researchgate.net/publication/275543651_Primary_School_Skills_Development_through_Integrated_Activities (mode of access: 30.03.2020).

REFERENCES

1. Voronina, L. V., Poprygina, A. A. (2019). Integrativnyy podkhod v obuchenii matematike: osobennosti realizatsii v nachal'nykh klassakh [Integrative approach to teaching mathematics: implementation features in primary grades]. In Shukshina, T. I., Laptun, V. I., Zamkin, P. V., et al. (Eds.). *Evsev'evskie chteniya. Seriya: Pedagogicheskie nauki: sbornik nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt.konf. «55-e Evsev'evskie chteniya», 14–15 marta 2019 g.* Saransk.
2. Gromyko, N. V. (2001). *Metapredmet «Znanie»* [Meta-subject “Knowledge”]. Moscow, Pushkinskiy institut. 544 p.
3. Gromyko, N. V. *Mysledeyatelnostnaya pedagogika i novoe sodержanie obrazovaniya. Metapredmety kak sredstvo formirovaniya reflektivnogo myshleniya u shkol'nikov* [Thought activity pedagogy and the new content of education. Meta-objects as a means of forming reflexive thinking in schoolchildren]. URL: <http://1314.ru/node/24> (mode of access: 28.11.2012).
4. Gromyko, Yu. V. (2001). *Metapredmet «Znak»*. *Skhematizatsiya i postroyeniye znakov. Ponimaniye simvolov* [Meta-subject “Sign”. Schematization and construction of signs. Understanding of characters]. Moscow, Pushkinskiy institut. 288 p.
5. Gromyko, Yu. V. (2000). *Mysledeyatelnostnaya pedagogika (teoretiko-prakticheskoye rukovodstvo po osvoeniyu vysshikh obraztsov pedagogicheskogo iskustva)* [Thought activity pedagogy (theoretical and practical guide on the development of higher examples of pedagogical art)]. Minsk. 376 p.
6. Danilyuk, A. Ya. (2000). *Teoriya integratsii obrazovaniya* [Theory of education integration]. Rostov-on-Don, Izd-vo Rost. ped. un-ta. 440 p.
7. Zhivokorenseva, T. V. (2005). *Integratsiya sodержaniya obrazovaniya v pedagogicheskom kolledzhe kak problema kollektivnogo praktiko-orientirovannogo issledovaniya* [Integration of the content of education in teacher training college as a problem of collective practice-oriented research]. Dis. ... kand. ped. nauk. Saint Petersburg. URL: <http://www.dissercat.com/content/integratsiya-soderzhaniya-obrazovaniya-v-pedagogicheskom-kolledzhe-kak-problema-kollektivnog> (mode of access: 03.12.2012).
8. Lobok, A. M. (1997). *Antropologiya mifa* [Anthropology of myth]. Ekaterinburg, Bank kul'turnoy informatsii. 688 p.
9. Uшева, Т. Ф. (2012). *Formirovaniye metapredmetnykh umeniy uchashchikhsya* [The formation of meta-subject skills of students]. Irkutsk, IGLU. 92 p.
10. *Federal'nyy institut otsenki kachestva obrazovaniya. Issledovaniye PISA-2018* [Federal Institute for Educational Quality Assessment. 2018 PISA study]. URL: <https://fioco.ru/pisa-2018> (mode of access: 26.03.2020).
11. Khutorskoy, A. V. (2015). *Kontseptsiya Nauchnoy shkoly chelovekosoobraznogo obrazovaniya* [The concept of the scientific school of humanoid education]. Moscow, Eydos. 24 p.

12. Khutorskoy, A. V. (2012). *Metapredmet «Chisla»* [Meta-subject “Numbers”]. 2nd edition. Moscow, Eydos, Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka. 80 p.
13. Khutorskoy, A. V. (2012). Metapredmetnoe sodержanie i rezul'taty obrazovaniya: kak realizovat' federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS) [Meta-subject content and educational outcomes: how to implement federal state educational standards (FSES)]. In *Eydos*. No. 1. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (mode of access: 30.03.2020).
14. Khutorskoy, A. V. *Metapredmetnoe sodержanie obshchego obrazovaniya i ego otrazhenie v novykh obrazovatel'nykh standartakh* [Meta-subject content of general education and its reflection in new educational standards]. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm> (mode of access: 26.03.2020).
15. Kimaryo, L. A. (2011). *Integrating Environmental Education in Primary School Education in Tanzania: teachers' Perceptions and Teaching Practice*. Åbo, Åbo Akademi University Press. 225 p. URL: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67481/kimaryo_lydia.pdf (mode of access: 30.03.2020).
16. Tudor, L. S. (2014). Primary school skills development through integrated activities. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. No. 127. URL: https://www.researchgate.net/publication/275543651_Primary_School_Skills_Development_through_Integrated_Activities (mode of access: 30.03.2020).

Шарикова Светлана Геннадьевна,

аспирант, Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского; 454091, Россия, г. Челябинск, пр. Плеханова, 41; e-mail: moin74@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностно-смысловое восприятие музыки; интериоризация; этапы методики; познавательная потребность; эмоциональный фон; аналитическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования поставлена важная задача – формирование ценностно-смыслового восприятия музыки у детей. Каковы инструменты формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста? Автор статьи представляет основные положения разработанной методики формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста. В основу методики положен подход интериоризации. Эффективность методики видится за счет организации внешней социально-значимой деятельности детей в процессе восприятия музыки и активного включения детей в такой процесс. В статье дается характеристика этапов методики формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста. С помощью интериоризации на различных этапах методики обеспечивается участие в социальном взаимодействии, рефлексия результатов индивидуальных и групповых социальных действий, формирование внутренних качеств через овладение внешней социальной деятельности. Подход интериоризации в процессе формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста способствует оценке музыкальных впечатлений, присвоению через музыкальные впечатления принятых норм в обществе, осмыслению и дальнейшему оперированию ими. По мнению автора, с помощью интериоризации личность осуществляет взаимодействие с обществом, находит свое место в социуме и приобретает опыт деятельности, что является базой для формирования чувства своей значимости в конкретных социальных делах. Методика формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста по философской основе является гуманистической, по концепции усвоения – ассоциативно-рефлекторной. В представленной методике используется групповая организационная форма, подход к ребенку осуществляется гуманно-личностный, субъект-субъектный.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шарикова, С. Г. Основные положения методики формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста / С. Г. Шарикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 148-151. – DOI: 10.26170/po20-03-17.

Sharikova Svetlana Gennadievna,

Post-graduate Student, South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky, Chelyabinsk, Russia

THE MAIN PROVISIONS OF THE METHODOLOGY OF THE FORMATION OF VALUE-SEMANTIC PERCEPTION OF MUSIC IN PRESCHOOL AGE CHILDREN

KEYWORDS: value-semantic perception of music; interiorization; stages of a technique; cognitive need; emotional background; analytical activity.

ABSTRACT. The federal state educational standard for preschool education sets an important task – the formation of value-semantic perception of music in children. What are the tools for the formation of value-semantic perception of music in children of preschool age? The author of the article presents the main provisions of the developed methodology for the formation of value-semantic perception of music in children of preschool age. The methodology is based on the approach of internalization. The effectiveness of the technique is seen through the organization of external socially significant activities of children in the process of music perception and the active inclusion of children in such a process. The article gives a description of the stages of the methodology for the formation of value-semantic perception of music in children of preschool age. With the help of interiorization at various stages of the methodology, participation in social interaction, reflection of the results of individual and group social actions, the formation of internal qualities through the mastery of external social activity are ensured. The approach of interiorization in the process of forming a value-semantic perception of music in children of older preschool age helps to evaluate musical impressions, to appropriate accepted norms in society through musical impressions, to comprehend and further operate them. According to the author, with the help of internalization, a person interacts with society, finds its place in society and acquires experience, which is the basis for the formation of a sense of their importance in specific social affairs. The methodology for the formation of value-semantic perception of music in children of preschool age is philosophically humanistic, according to the concept of assimilation – associative-reflex. In the presented methodology, a group organizational form is used, the approach to the child is carried out by a humane-personal, subject-subject.

FOR CITATION: Sharikova, S. G. (2020). The Main Provisions of the Methodology of the Formation of Value-Semantic Perception of Music in Preschool Age Children. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 148-151. DOI: 10.26170/po20-03-17.

Постановка проблемы. Процесс формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста рассматривается в научном мире с точки зрения общепсихологических, педагогических, психологических, искусствоведческих проблем. Интерес к данной теме стольких научных направлений объясним не только значимостью феномена ценностной ориентации в гуманитарном знании в его широком смысле, но и его местом в структуре внутреннего мира человека. Бесспорно, восприятие музыки позволяет осознать ценности, новые представления об искусстве. В новой социокультурной реальности особенно востребовано ценностно-смысловое восприятие музыки, что обеспечивает рост познавательных потребностей у развивающейся личности. Восприятие музыки невозможно без формирования ценностных норм, как и формирование ценностей затруднительно без освоения музыки. Возникает понимание того, что процесс формирования ценностно-смыслового восприятия музыки детьми старшего дошкольного возраста является важной задачей дошкольного образования.

Формулировка цели исследования. С целью обеспечения эффективности процесса формирования ценностно-смыслового восприятия музыки детьми старшего дошкольного возраста предлагается использование методики, в основу которой положен процесс интериоризации.

Анализ последних исследований и публикаций. Понятие «интериоризация» стало использоваться в научной среде представителями французской социологической школы, в частности Э. Дюркгеймом. В научных трудах понятие интериоризации отображало процесс заимствования ребенком из общественного сознания понятий, представлений, категорий, впоследствии образующих структуру его личных взглядов. В педагогической науке интериоризация трактуется как выстраивание внутренних структур человеческой психики через овладение внешней социальной деятельностью, присвоение жизненного опыта и развитие в широком смысле слова [11, с. 514-517]. Обучаясь, ребенок сначала интериоризирует (переводит внешнее во внутренний мир) принятые в обществе ценности, присваивая себе, а затем в ходе собственной созидательной деятельности их пропагандирует. В научных трудах Л. С. Выготского интериоризация понимается как присвоение исторического опыта и является основным механизмом социализации [3, с. 242-244].

В работах Б. Г. Ананьева утверждается, что формирование личности путем интериоризации – присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения – есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру [1, с. 158-159]. Российские авторы П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина видят интериоризацию как преобразование структуры познавательной деятельности в структуру внутреннего плана сознания, что представляет процесс формирования умственных действий [11, с. 514-517].

Предлагаемая методика формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста обеспечивает эффективность за счет организации внешней социально-значимой деятельности детей в процессе восприятия музыки и активного включения детей в такой процесс.

Методология и методы исследования. Методика предполагает ряд этапов: формирование единого, целостного восприятия эмоционального фона, как эмоционально-интеллектуальной сути личности; формирование образности мышления, художественного осмысления, возможности оценки как интеллектуально-деятельной сущности человека; развитие осознанного интереса, потребности к активной деятельности, как творческо-деятельной сути ребенка. Обозначенные этапы обуславливают общий ход процесса формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста.

Своеобразие первого этапа заключается в возникновении потребности в познании с выходом на деятельный стимул. Познавательный интерес в таком случае может считаться как свидетельство познавательной потребности человека, что является ярким выражением ценностного отношения к окружающей действительности, а с точки зрения музыки – ценностного отношения к музыкальной сфере. Способы активизации познавательной потребности ребенка представляют особый интерес в педагогической среде. Музыкальное познание начинается с эмоционального взрыва [4, с. 121-123]. Российские психологи утверждают, что основополагающим моментом в формировании ценностного восприятия является познавательный аспект. Смыслы, заложенные автором в музыкальном произведении, личность познает произвольно или непроизвольно, анализирует, что вызывает у нее наибольший эмоциональный отклик

[6, с. 37-38]. На первоначальном этапе значимо наличие эмоциональных и рациональных составляющих, т.к. эмоции дают толчок интеллектуальному движению, которое, в свою очередь, способствует эмоциональному осмысливанию музыкального произведения. В ходе познания формируются особые личностные понятия, которые указывают на степень индивидуального сознания, а также субъективные особенности отражения человеком окружающего мира [2, с. 128-129]. Таким образом, на первом этапе методики формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста делается акцент на активизации эмоционального фона, который способствует организации поисково-творческой деятельности. На начальном этапе обеспечивается постижение контекста музыкального произведения через мир художественных образов автора.

На втором этапе предлагаемой методики формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста делается акцент на поиске смысла с учетом полученных знаний. Эмоциональная функция уступает первую позицию аналитической деятельности. Познание сущности музыкального произведения происходит при сопоставлении, осмыслении услышанного, что позволяет формировать у детей умение давать оценку, осуществлять самооценку [8, с. 164-165]. Организация аналитической деятельности происходит по принципу диалогического взаимодействия, которое служит развитию творческого потенциала и способствует эффективной практической деятельности [9, с. 9-10].

Третий этап методики предполагает привлечение детей к активной социально-значимой деятельности. Современная педа-

гогическая наука доказывает необходимость создания условий, обеспечивающих активную деятельность воспитанников. В процессе деятельности проходит значительно успешнее социализация личности, а значит, позволяет каждому стать активным участником социальных отношений, развивать, преобразовывать социальную среду, что является важнейшим показателем развитой личности [13, с. 52-53]. Способность участвовать в социальном взаимодействии, вступать в социальные отношения, рефлексировать результаты индивидуальных и групповых социальных действий, классифицировать ресурсы и возможности достижения целей, прогнозировать развитие достигается посредством интериоризации, т.е. выстраивания внутренних качеств через овладение внешней социальной деятельностью.

Выводы исследования. Методика формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста в философской основе является гуманистической, по концепции усвоения – ассоциативно-рефлекторной. В представленной методике используется групповая организационная форма, подход к ребенку осуществляется гуманно-личностный, субъект-субъектный. Подход интериоризации в процессе формирования ценностно-смыслового восприятия музыки у детей старшего дошкольного возраста способствует не просто оценке музыкальных впечатлений, но и присвоению через музыкальные впечатления принятых норм в обществе, оценке и дальнейшему оперированию ими. С помощью интериоризации личность строит связи с обществом, занимает свое место в социуме и приобретает опыт деятельности, а главное, имеет возможность стать значимым в конкретных социальных делах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – С. 108.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 341 с.
4. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций / Т. А. Данилина. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 160 с.
5. Кирьякова, А. В. Ориентация личности в мире ценности / А. В. Кирьякова. – Оренбург : Из-во ОрГУ, 1996. – 188 с.
6. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников / А. Д. Кошелева. – М. : Просвещение, 2003. – 176 с.
7. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М., 1971.
8. Маслоу, А. Мотивация личности / А. Маслоу. – URL: <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt>. – Текст : электронный.
9. Новикова, Л. П. Музыкальная деятельность. Мотивационный аспект. Восприятие музыки : сборник статей / Л. П. Новикова ; под ред. В. Н. Максимова. – М. : Музыка, 1980. – 256 с.
10. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М., 1979.
11. Сатторова, М. А. Роль интериоризации ценностей в формировании гармонично развитой личности / М. А. Сатторова, Н. И. Джумаева // Молодой ученый. – 2014. – № 9 (68). – С. 514-517.
12. Симонов, П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1970. – 141 с.

13. Ткаченко, В. В. Актуальность проблемы формирования ценностного отношения дошкольников к окружающему миру / В. В. Ткаченко, П. А. Гасанова. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – Т. 11. – С. 51-55. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95127.htm>.
14. Франк, С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, 1990.
15. Ярошевский, М. Г. На путях к общей теории творчества / М. Г. Ярошевский // Художественное и научное творчество. – СПб. ; М., 1972. – С. 19-37.

REFERENCES

1. Anan'ev, V. G. (2001). *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [About the problems of modern human science]. Saint Petersburg, Piter, p. 108.
2. Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg, Piter. 400 p.
3. Vygotskiy, L. S. (1987). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, Pedagogika. 341 p.
4. Danilina, T. A. (2007). *V mire detskikh emotsiy* [In the world of children's emotions]. Moscow, Ayrisspress. 160 p.
5. Kir'yakova, A. V. (1996). *Orientatsiya lichnosti v mire tsennosti* [Personality orientation in the world of value]. Orenburg, Iz-vo OrGU. 188 p.
6. Kosheleva, A. D. (2003). *Emotsional'noe razvitie doshkol'nikov* [The emotional development of preschoolers]. Moscow, Prosveshchenie. 176 p.
7. Leont'ev, A. N. (1971). *Potrebnosti, motivy i emotsii* [Needs, motives and emotions]. Moscow.
8. Maslou, A. *Motivatsiya lichnosti* [Personal motivation]. URL: <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt>.
9. Novikova, L. P. (1980). *Muzykal'naya deyatel'nost'. Motivatsionnyy aspekt. Vospriyatie muzyki* [Musical activity. Motivational aspect. Music perception]. Moscow, Muzyka. 256 p.
10. Reykovskiy, Ya. (1979). *Ekspperimental'naya psikhologiya emotsiy* [Experimental Psychology of Emotions]. Moscow.
11. Sattorova, M. A., Dzhumaeva, N. I. (2014). Rol' interiorizatsii tsennostey v formirovanii garmonichno razvitoi lichnosti [The role of interiorization of values in the formation of a harmoniously developed personality]. In *Molodoy uchenyy*. No. 9 (68), pp. 514-517.
12. Simonov, P. V. (1970). *Teoriya otrazheniya i psikhofiziologiya emotsiy* [Theory of reflection and the psychophysiology of emotions]. Moscow, Nauka. 141 p.
13. Tkachenko, V. V., Gasanova, P. A. (2015). Aktual'nost' problemy formirovaniya tsennostnogo otnosheniya doshkol'nikov k okruzhayushchemu miru [The relevance of the problem of the formation of the value attitude of preschoolers to the world]. In *Kontsept*. Vol. 11, pp. 51-55. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95127.htm>.
14. Frank, S. L. (1990). *Sochineniya* [Works]. Moscow, Pravda.
15. Yaroshevskiy, M. G. (1972). Na putyakh k obshchey teorii tvorchestva [On the way to the general theory of creativity]. In *Khudozhestvennoe i nauchnoe tvorchestvo*. Saint Petersburg, Moscow, pp. 19-37.

УДК 378.147
ББК 4448.026

DOI 10.26170/ro20-03-18
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Панасенков Никита Александрович,

аспирант кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: nickstallone777@gmail.com

**ИЗ ОПЫТА РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА
АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА У ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технология Translation Memory; SmartCAT; автоматизированный перевод; информационные технологии; лингвистика; анкетирование.

АННОТАЦИЯ. Данное исследование посвящено опыту планирования курса по автоматизированному переводу у будущих лингвистов-переводчиков на материале англо-русского специализированного перевода. Образовательный процесс осуществлялся среди студентов 3 года обучения кафедры иностранных языков и перевода в Уральском федеральном университете в курсе «Новые информационные технологии в лингвистике». В исследовании использовался метод анкетирования с целью определения уровня владения теми или иными информационными технологиями в лингвистике. Основная цель – рассказать будущим специалистам о возможностях электронных переводческих инструментов, чтобы облегчить поиск необходимых информационных ресурсов в соответствии с требованиями конкретной рабочей ситуации, в частности о таком инструменте, как автоматизированная система перевода. Нами рассматривалась возможность создания персональной памяти переводов из материалов определенной тематики и составление тематического глоссария в системе SmartCAT с возможностью их дальнейшего расширения и использования в будущей профессиональной деятельности. Указаны основные преимущества автоматизированных систем перевода, которые заключаются в повышении эффективности работы, контроле единства терминологии в тексте перевода, возможность подключать машинный перевод и электронные словари. Однако наиболее эффективными такие системы будут при наличии уже готовой памяти переводов. В статье приведены отзывы самих студентов о SmartCAT в режиме группового проекта, отмечено удобство и возможность работы с различных устройств, четкое разделение функций и коллективная ответственность за проделанную работу. Сделаны выводы о важности закрепления практических навыков в работе с автоматизированными системами, а также о роли преподавателя как ментора в образовательном процессе.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Панасенков, Н. А. Из опыта разработки и реализации курса автоматизированного перевода у лингвистов-переводчиков / Н. А. Панасенков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 152-157. – DOI: 10.26170/ro20-03-18.

Panasenkov Nikita Aleksandrovich,

Post-graduate Student of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

**EXPERIENCE OF DEVELOPING AND IMPLEMENTING
A COMPUTER-ASSISTED TRANSLATION COURSE
FOR FUTURE LINGUISTS**

KEYWORDS: Translation Memory; SmartCAT; computer-assisted translation; information technologies; linguistics, questionnaire.

ABSTRACT. This study is devoted to the experience of planning a course on CAT-systems for future linguists based on the material of English-Russian specialized translation. The educational process was carried out involving 3-year students of the Department of Foreign Languages and Translation of Ural Federal University in the course of “New Information Technologies in Linguistics”. The questionnaire method was used to determine the level of knowledge of information technologies in linguistics. The main goal of this course is to show future specialists the possibilities of electronic translation tools in order to facilitate the search for the necessary information resources in a specific working situation. In this context we speak about a computer-assisted translation system. We consider the possibility of creating personal translation memory files from materials of a certain topic and a thematic glossary in SmartCAT in order to use it in future professional activities. CAT-systems can be advantageous in increasing work efficiency, controlling the unity of terminology during translation process, using machine translation and electronic dictionaries. However, such systems will be more effective if a translator already has the translation memory file. The article provides students’ feedback on a SmartCAT group project. They highlight the convenience, the ability to work via various electronic devices, a clear role separation, and the collective responsibility for the project. Conclusions are made about the importance of constant practical work in CAT-systems, as well as the instructional role of the teacher in the educational process.

FOR CITATION: Panasenkov, N. A. (2020). Experience of Developing and Implementing a Computer-Assisted Translation Course for Future Linguists. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 152-157. DOI: 10.26170/po20-03-18.

В настоящее время электронные и компьютерные технологии имеют огромное влияние на все отрасли человеческой жизнедеятельности, в том числе и на переводческую. Рост объемов информации в геометрической прогрессии, стремительное расширение международных контактов (благодаря развитию сети Интернет, в частности), появление новых отраслей науки и техники ставят перед современными переводчиками непростые задачи: при значительном увеличении числа переводимых текстов сокращаются сроки выполнения работ, предъявляются более высокие требования к качеству. Так, А. Н. Усачева подчеркивает, что «с появлением Интернета переводчик приобрел уникальную возможность выхода в мировую информационную сеть, ему стали доступны данные отовсюду. Изменения, которые это внесло в профессию переводчика, настолько колоссальны, что все последствия этого сейчас вряд ли возможно оценить» [11, с. 82].

С внедрением в образовательный процесс европейских стандартов изменились и требования к выпускникам вузов. Теперь в основе подготовки лежит компетентностный подход, который пришел на замену традиционному ЗУНам (знания, умения, навыки). Так, согласно новому ФГОС ВО-3+ от 7.08.2014 года по специальности 45.03.02 «Лингвистика» [12] студенты программы бакалавриата должны:

– владеть навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ОПК-11);

– работать с различными носителями информации, распределенными базами данных и знаний, с глобальными компьютерными сетями (ОПК-12); с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ОПК-13);

– решать стандартные задачи профессиональной деятельности с применением информационно-лингвистических технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-20);

– работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний, синтаксического и морфологического анализа, автоматического синтеза и распознавания речи, обработки лексикографической информации и автоматизированного перевода, автоматизированными системами идентификации и верификации личности (ПК-19).

Такие требования к подготовке будущих лингвистов-переводчиков обусловли-

вают необходимость более пристального рассмотрения вопроса о преимуществах и возможностях использования в обучении электронных инструментов, направленных на ускорение и облегчение процесса перевода, к которым относятся и системы автоматизированного перевода.

Автоматизированный перевод (АП, англ. Computer-Aided Translation, CAT) можно определить как перевод текста с одного языка на другой в полностью автоматизированной компьютерной среде. Основная концепция автоматизированных систем – «не переводить один и тот же текст дважды» [2, с. 90]. В основе данных программ лежит технология «Translation Memory» (ТМ), которая сравнивает исходный текст с базой данных уже переведенных ранее текстов. Но такие программы не следует путать с машинным (автоматическим) переводом – автоматизированная система и ТМ ничего не переводят, они лишь помогают человеку-переводчику извлечь переведенные ранее предложения [14; 15], в то время как программы машинного перевода (например, Google Translate, Promt) генерируют перевод без участия человека. Поэтому целесообразно использовать такой перевод применительно к специализированным текстам (экономическим, юридическим, медицинским и т. п.), которые характеризуются простым синтаксисом, отсутствием изобразительно-выразительных средств речи, идиом; где требуется единство стиля, согласованность терминологии.

Исходный текст в САТ-системе автоматически разделяется на сегменты: один сегмент, как правило, составляет одно предложение или абзац и соответствует «единице перевода» (англ. translation unit) [1; 7]. Если система обнаружит полное (англ. exact match) или частичное (англ. fuzzy match) совпадение в базе, то автоматически подставит его в перевод с указанием процента совпадения (целесообразно настроить порог совпадений не ниже 75%) [8]. Однако в обоих случаях переводчик не освобождается от необходимости проверить и отредактировать переведенный сегмент с целью контроля качества.

Многие системы автоматизированного перевода поддерживают создание глоссария, собственной базы ТМ, а также возможность подключения электронных словарей и программ машинного перевода. Таким образом, благодаря использованию таких систем в работе, увеличивается скорость перевода повторяющихся сегментов и обеспечивается единообразие при переводе терминологии в рамках одного текста.

По мнению Н. С. Зверевой, среди ос-

новых преимуществ использования таких систем можно назвать:

- возможность глобального предварительного перевода всего текста;
- исключение повторного перевода документации, в которую внесены изменения и дополнения;
- единообразии перевода, благодаря чему снижаются затраты времени на редактирование;
- автоматизация всех рутинных операций, что сокращает затраты труда переводчиков и позволяет уделить большее внимание собственно переводу [2, с. 91].

Следует также отметить интерес исследователей к использованию таких систем в переводе. Е. В. Терехова рассматривает автоматизированный перевод «как один из способов формирования мультязыкового пространства» [10, с. 146]. Я. Р. Чемезов утверждает, что «на современном этапе развития перевода вопрос использования CAT-устройств становится все более популярной темой, а ее актуальность – бесспорной» [13, с. 323]. Т. Я. Никищихина считает, что применение современных информационных технологий и средств перевода позволяет повысить интенсивность процесса получения знаний студентами, закрепить их навыки и умения [4]. А. А. Арестова и А. А. Новожилова рассматривают навык работы в автоматизированных системах «обязательным требованием при приеме на работу практически во всех переводческих компаниях», так как ТМ-системы значительно повышают рентабельность и сокращают временные затраты на перевод [5, с. 53].

Таким образом, в современных условиях профессиональному и конкурентноспособному лингвисту-переводчику просто необходимо владеть навыками эффективной работы с большими объемами информации и решать профессиональные задачи при помощи современных компьютерных программ перевода. Поэтому обучение будущих специалистов правильному использованию таких программ является приоритетным [3; 6].

В рамках курса «Автоматизированный перевод», рекомендуемого для направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль «Перевод. Переводоведение», степень «бакалавр», студенты активно осваивают различные технологии данной сферы. Основная задача – рассказать будущим специалистам о возможностях электронных переводческих инструментов, чтобы облегчить поиск

необходимых информационных ресурсов в соответствии с требованиями конкретной рабочей ситуации. Важно то, что преподавание данной дисциплины осуществляется параллельно с курсом «Технический перевод», так как в рамках изучаемой дисциплины студенты неизбежно столкнутся со специализированными текстами и текстами технической направленности.

Предполагается, что в результате освоения данной дисциплины студент должен знать основы технологии Translation Memory и ее отличие от машинного перевода; области применения программ на основе технологии Translation Memory; структуру и функциональные особенности автоматизированной системы SmartCAT; уметь создавать и использовать базу данных Translation Memory и терминологический глоссарий для выполнения переводческих задач; владеть навыками выполнения перевода с помощью программы SmartCAT. Также важно рассказать студентам о возможности обращения в техническую поддержку автоматизированных систем для уточнения вопросов, возникающих при выполнении переводческих проектов.

Для организации эффективной работы нам нужно было удостовериться, что студенты имеют минимальные технологические компетенции. Было проведено анкетирование 17 студентов-переводчиков 3 курса кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета с целью определения уровня владения теми или иными информационными технологиями в лингвистике, чтобы можно было начать работу, опираясь на существующие знания, а затем использовать новые средства обучения.

Анкетирование (табл.) показало, что все студенты имеют техническое обеспечение в виде ноутбука или планшета и активно используют интернет в учебных проектах (100%); многие имеют опыт работы в различных системах автоматического перевода (90%); слышали о существовании автоматизированных систем для выполнения переводческих проектов (60%), но очень немногие имели опыт работы в таких системах (20%), в частности, совместных проектов (10%). Это говорит о том, что для формирования информационно-технологической компетенции в области информационных технологий в лингвистике необходима постоянная, планомерная методическая работа в вузе.

Таблица

Результаты анкетирования студентов 3 курса

Имеют персональный компьютер (ноутбук, планшет)	100%
Используют интернет для учебных исследовательских проектов	100%
Имеют опыт работы с системами машинного перевода и постредактирования выходящих данных	90%

Знают о существовании автоматизированных сред для выполнения переводческих проектов	60%
Имеют опыт работы с автоматизированными (SmartCAT, SDL Trados и другие) системами перевода	20%
Имеют опыт совместных переводческих проектов, осуществлявшихся через интернет	10%

Каждому из студентов необходимо определиться с жанром (экономический, общественно-политический) и тематикой их будущих статей (внутренняя / внешняя политика США, экономическая политика МВФ и т. п.). Мы не ограничиваем учащихся в их выборе, основная задача – выбрать такую сферу, которая бы вызывала интерес и желание разобраться во всех тонкостях и подводных камнях. Процесс поиска и выбора конкретных статей осуществляется самими студентами с использованием аутентичных источников (научные, экономические, политические, медицинские журналы, правовые акты); общее количество знаков переведенного материала к концу курса зависит от темпа работы конкретного студента, но не менее определенного минимального количества в соответствии с объемом нагрузки дисциплины.

После самоопределения студентов и усвоения ими теоретических основ дисциплины начинается следующий этап – практическая работа в системе автоматизированного перевода SmartCAT. Данная система была выбрана по ряду причин: она имеет полностью облачную архитектуру (не требуется установка дополнительного программного обеспечения на ПК, вся работа осуществляется на серверах компании через Интернет); есть возможность создания собственной памяти переводов и терминологического глоссария и их выгрузки в удобных форматах; возможность командной работы. Также данная система имеет бесплатную версию для фрилансеров (требуется регистрация на официальном сайте) со всеми базовыми функциями, необходимыми для комфортного перевода.

Каждый студент, таким образом, учится работать в системе самостоятельно и к концу курса нарабатывает собственную базу переводов и терминологический глоссарий по определенной узкой тематике. Они также обладают информацией об этих технологиях и навыками эффективной работы с ними применительно к конкретным переводческим задачам, ведь «в настоящее время во многих переводческих бюро обязательным условием при приеме на работу является умение работать с такими программами» [6, с. 74]. Научившись самостоятельно работать в системе, студенты, под руководством преподавателя, могут перейти к работе в команде и выполнить совместный проект.

Весь командный проект сводится к созданию проекта, выбору файла для перево-

да, подключению глоссария, базы ТМ и распределению ролей менеджера проекта, переводчика, редактора и корректора, а также последующему обсуждению результатов с преподавателем. Данная работа проводилась за несколько недель до конца семестра в специальной компьютерной аудитории: студенты объединялись в группы по 4–5 человек, определялись с языковой парой, подбирали небольшие тексты для проекта, распределяли роли, выполняли перевод и по завершении представляли отчеты о проделанной работе.

В своих отчетах студенты отметили, что им понравилось четкое разделение функций, ведь это помогает сосредоточиться на узкой переводческой задаче. Во время работы чувствовался сильный командный дух и сплоченность – представители одной группы могли обсуждать ход работы в чате, согласовывать терминологию и стиль текста, вместе искать решение тех или иных переводческих трудностей.

В своих отчетах студенты написали: «благодаря четкому разделению труда я смогла сосредоточиться на конкретной переводческой задаче, что привело к ее более тщательному выполнению».

«Совместный проект в SmartCAT – это групповая работа нескольких специалистов над одним проектом с обновлением документов (памяти, глоссария, исходных документов) в реальном времени. Могу сказать, что подобная работа является более эффективной и продуктивной в сравнении с индивидуальной работой переводчика. Функции четко распределены между членами команды, есть возможность спросить мнение коллег, также появляется „коллективная ответственность“ за проект, что является серьезным мотивирующим фактором в работе».

«Лично для меня огромным плюсом является возможность открыть программу SmartCAT с любого устройства, подключенного к Интернету, так как, работая переводчиком, нужно всегда быть готовым ответить на письмо, быстро сделать свою работу или внести какие-либо правки. Удобно еще и то, что в самой программе есть чат, при помощи которого можно связаться с любым участником группового проекта, обсудить трудности, задать интересующие вопросы».

Менеджер одной из групп отметил удобство мониторинга выполнения работы в системе, возможность параллельной работы исполнителей и полезность встроенного словаря Lingvo. «Безумно удобно и приятно

работать в команде, где у каждого есть свое поле ответственности, за которым следит менеджер».

Таким образом, чем больше самостоятельности и настойчивости проявит студент при освоении системы автоматизированного перевода, тем прочнее будут его навыки в использовании новейших переводческих технологий.

Стоит отметить, что в рамках данного курса роль преподавателя сводится к интенсификации процесса усвоения знаний через применение современных технологий, активизации деятельности студента в процессе обучения и дает возможность проявить самостоятельность и творческие способности [9].

На сегодняшний день уже невозможно представить работу переводчика без использования систем автоматизированного перевода, ведь они незаменимы при работе с

большими объемами текстов, обеспечивают единообразие терминологии, сокращают затраты времени, позволяя избежать повторного перевода материала, но наиболее эффективны только при наличии переводческих баз ТМ. В этой связи применение данной технологии в обучении является неоспоримым конкурентным преимуществом будущих лингвистов-переводчиков на рынке труда.

Данный опыт может служить материалом для будущих исследований по схожей тематике, а также стать теоретической основой для создания учебного пособия по основам работы в таких системах для студентов. Так как курс посвящен постоянно меняющемуся аспекту деятельности переводчика, то необходимо постоянно его обновлять и приводить в соответствие с современным уровнем развития информационных технологий в лингвистике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова, А. А. ТМ-системы как средства оптимизации перевода / А. А. Арестова // Проблемы языка и перевода в трудах молодых ученых. – 2015. – № 15. – С. 20-24.
2. Зверева, Н. С. Актуальность использования автоматизированных систем перевода / Н. С. Зверева // Вестник университета дружбы народов. Вопросы образования. Язык и специальность. – 2008. – № 2. – С. 89-92.
3. Нечаева, Н. В. Актуальные направления развития вузовской подготовки переводчиков (по результатам TRANSLATION FORUM RUSSIA 2017) / Н. В. Нечаева, М. М. Степанова // Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы : сборник научных трудов / под ред. Н. Н. Гавриленко. – М. : РУДН, 2017. – С. 168-179.
4. Никишихина, Т. Я. Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения профессиональной мотивации специалистов сферы перевода и переводоведения / Т. Я. Никишихина // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 171-175.
5. Новожилова, А. А. Системы «TRANSLATION MEMORY» в работе переводчика / А. А. Новожилова, А. А. Арестова // Homo Loquens: (Вопросы лингвистики и транслятологии). – 2015. – № 8. – С. 51-61.
6. Новожилова, А. А. Обучение студентов-переводчиков работе с электронными ресурсами как основа их будущей конкурентоспособности и успешности / А. А. Новожилова, Е. А. Шовгенина // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. – 2013. – № 14. – С. 70-76.
7. Попов, А. Ю. Средства автоматизированного перевода / А. Ю. Попов, В. Ю. Попов. – Текст : электронный // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2016. – URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018006406> (дата обращения: 04.03.2020).
8. Прохоров, Н. «Память переводчика», или Что такое Translation Memory / Н. Прохоров, А. Прохоров. – Текст : электронный // КомпьютерПресс. – 2007. – № 7. – URL: <http://compress.ru/Archive/CP/2006/7/11/> (дата обращения: 05.02.2020).
9. Сибул, В. В. Развитие IT-компетенции у студентов, обучающихся специализированному переводу / В. В. Сибул. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-it-kompetentsii-u-studentov-obuchayuschih-sya-spetsializirovannomu-perevodu> (дата обращения: 15.02.2020).
10. Терехова, Е. В. Современные тенденции развития автоматизированного перевода / Е. В. Терехова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2006. – № 5. – С. 146-152.
11. Усачева, А. Н. Инновационные технологии в профессиональном переводе / А. Н. Усачева // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики : материалы Междунар. науч. конф. – Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2008. – С. 81-87.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г., № 940 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М., 2014.
13. Чемезов, Я. Р. Память переводов как средство повышения производительности переводчика / Я. Р. Чемезов // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 321-329.
14. Hutchins, W. J. Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses / W. J. Hutchins // International Journal of Translation. – 2005. – Vol. 17, № 1-2. – P. 5-38.
15. Somers, H. Translation Memory vs. Example-based MT: What is the difference? / H. Somers, G. F. Diaz // International Journal of Translation. – 2004. – Vol. 16 (2). – P. 5-33.

REFERENCES

1. Arestova, A. A. (2015). TM-sistemy kak sredstva optimizatsii perevoda [TM systems as a means of optimizing translation]. In *Problemy yazyka i perevoda v trudakh molodykh uchenykh*. No. 15, pp. 20-24.
2. Zvereva, N. S. (2008). Aktual'nost' ispol'zovaniya avtomatizirovannykh sistem perevoda [The relevance of using automated translation systems]. In *Vestnik universiteta druzhby narodov. Voprosy obrazovaniya. Yazyk i spetsial'nost'*. No. 2, pp. 89-92.
3. Nechaeva, N. V., Stepanova, M. M. (2017). Aktual'nye napravleniya razvitiya vuzovskoy podgotovki perevodchikov (po rezul'tatam TRANSLATION FORUM RUSSIA 2017) [Actual directions of the development of university training of translators (based on the results of TRANSLATION FORUM RUSSIA 2017)]. In Gavrilenko, N. N. (Ed.). *Professional'no orientirovannyi perevod: real'nost' i perspektivy: sbornik nauchnykh trudov*. Moscow, RUDN, pp. 168-179.
4. Nikishchikina, T. Ya. (2012). Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya professional'noy motivatsii spetsialistov sfery perevoda i perevodovedeniya [Information and communication technologies as a means of increasing the professional motivation of specialists in the field of translation and translation studies]. In *Znanie. Ponimanie. Umenie*. No. 1, pp. 171-175.
5. Novozhilova, A. A., Arestova, A. A. (2015). Sistemy «TRANSLATION MEMORY» v rabote perevodchika [Systems «TRANSLATION MEMORY» in the work of translator]. In *Homo Loquens: (Voprosy lingvistiki i transl'yatologii)*. No. 8, pp. 51-61.
6. Novozhilova, A. A., Shovgenina, E. A. (2013). Obuchenie studentov-perevodchikov rabote s elektronnyimi resursami kak osnova ikh budushchey konkurentosposobnosti i uspeshnosti [Training of student translators in working with electronic resources as the basis of their future competitiveness and success]. In *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 6: Universitetskoe obrazovanie*. No. 14, pp. 70-76.
7. Popov, A. Yu., Popov, V. Yu. (2016). Sredstva avtomatizirovannogo perevoda [Automated translation tools]. In *Materialy X Mezhdunarodnoy studencheskoy nauchnoy konferentsii «Studencheskiy nauchnyy forum»*. URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018006406> (mode of access: 04.03.2020).
8. Prokhorov, N., Prokhorov, A. (2007). «Pamyat' perevodchika», ili Chto takoe Translation Memory [“Translator’s Memory”, or What is Translation Memory]. In *Komp'yuterPress*. No. 7. URL: <http://compress.ru/Archive/CP/2006/7/11/> (mode of access: 05.02.2020).
9. Sibul, V. V. (2016). Razvitie IT-kompetentsii u studentov, obuchayushchikhsya spetsializirovannomu perevodu [Development of IT competence for students studying specialized translation]. In *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-it-kompetentsii-u-studentov-obuchayushchikhsya-spetsializirovannomu-perevodu> (mode of access: 15.02.2020).
10. Terekhova, E. V. (2006). Sovremennyye tendentsii razvitiya avtomatizirovannogo perevoda [Current trends in the development of automated translation]. In *Nauchnyy vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya: Sovremennyye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya*. No. 5, pp. 146-152.
11. Usacheva, A. N. (2008). Innovatsionnye tekhnologii v professional'nom perevode [Innovative technology in professional translation]. In *Kommunikativnye aspekty sovremennoy lingvistiki i lingvodidaktiki: materialy Mezhdunar. nauch. konf. Volgograd, Volgogr. nauch. izd-vo*, pp. 81-87.
12. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 7 avgusta 2014 g., № 940* [The federal state educational standard of higher education – undergraduate in the direction of preparation 03.45.02 Linguistics: approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 7, 2014, No. 940]. (2014). Moscow.
13. Chemezov, Ya. R. (2017). Pamyat' perevodov kak sredstvo povysheniya proizvoditel'nosti perevodchika [Translation memory as a means of increasing translator productivity]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 40, pp. 321-329.
14. Hutchins, W. J. (2005). Current commercial machine translation systems and computer-based translation tools: system types and their uses. In *International Journal of Translation*. Vol. 17. No. 1-2, pp. 5-38.
15. Somers, H., Diaz, G. F. (2004). Translation Memory vs. Example-based MT: What is the difference? In *International Journal of Translation*. Vol. 16 (2), pp. 5-33.

Соколов Максим Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой декоративно-прикладного искусства, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28; e-mail: max-ma63@mail.ru

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дизайн-мышление; педагогические технологии; дизайн-образование; оригинальность; нестандартное мышление; художественное конструирование; художественное проектирование; критические оценки; прототипирование; тестирование; алгоритмы дизайн-мышления; эмпатия; фокусировка; расфокусировка; интуитивное мышление; создание образа; гибкость; проблемные задачи; роль потребителя; магистры дизайна.

АННОТАЦИЯ. *Введение.* В статье рассматриваются особенности развития дизайн-мышления в процессе подготовки магистров по направлению «Дизайн-образование». Опираясь на доклад 2018 года на Всемирном экономическом форуме, авторы подчеркивают те новые требования, которые должны привести к изменению способа мышления сотрудником нового типа. Авторами рассматривается возникновение термина «дизайн-мышление», область применения технологий, способствующих развитию гибкости и оригинальности мышления. Выделяется роль Потсдамской и Стэнфордской школ дизайн-мышления.

Методология и методика исследования. Авторы в своей работе исследуют параллельное существование художественного конструирования и художественного проектирования как основных ветвей в развитии дизайна советской школы, а также их роль в формировании основ дизайн-мышления. В работе выделяется ряд ученых, занимающихся проблемами развития творческого и креативного мышления. Разбираются подходы ряда исследователей к развитию процесса дизайн-образования в нашей стране, а также применения в этом процессе дизайн-мышления. Авторы рассматривают особенности мышления дизайнера и художника, опирающихся на интуитивное мышление и использующих образный подход.

Результаты исследования. Опираясь на определение Дж. Гилфорда, авторы сравнивают близость творческого и дизайн-мышления и выделяют базовые позиции. Подчеркивается роль потребителя при формировании задач по созданию продукта на основе дизайн-мышления. Описываются основные этапы алгоритма при создании продукта применительно к работе с магистрами дизайна.

Заключение. Завершая статью, авторы акцентируют внимание на том, что применение технологий, использующих приемы дизайн-мышления, позволяет нивелировать боязнь неудач при создании творческих продуктов. На основе выделенных факторов делается вывод о целесообразности включения данной технологии в учебный процесс при подготовке студентов и магистров в области дизайн-образования и дизайна.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Соколов, М. В. Особенности развития дизайн-мышления при подготовке магистров дизайн-образования / М. В. Соколов, С. А. Новоселов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 158-163. – DOI: 10.26170/ro20-03-19.

Sokolov Maksim Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Decorative and Applied Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Novosyolov Sergei Arkadievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Education Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**SPECIAL DEVELOPMENT OF DESIGN THINKING
IN THE EDUCATION OF MASTERS OF DESIGN EDUCATION**

KEYWORDS: design thinking; pedagogical technologies; design-education; originality; non-standard thinking; artistic design; artistic design; critical evaluations; prototyping; testing; design-thinking algorithms; empathy; focus; intuitive thinking; image creation; flexibility; design tasks; consumer role; master of design.

ABSTRACT. *Introduction.* The article examines the peculiarities of the development of design-thinking in the process of training masters in the field of design education. Drawing on the 2018 report at the World Economic Forum, the authors emphasize the new requirements that should lead to a change in the way a new type of person think. The authors consider the emergence of the term design-thinking, the field of application of technologies, which contributes to the development of flexibility and originality. The role of Potsdam and Stanford Schools of Design Thinking stands out.

The methodology and methodology of the study. The authors in his work explore the parallel existence of

artistic design and artistic design as the main branches in the development of the design of the Soviet school, as well as their role in shaping the foundations of design-thinking. A number of scientists dealing with the development of creative and creative thinking stand out in the work. The approaches of a number of researchers to the development of the process of design education in our country, as well as the application of design-thinking in this process, are being investigated. The authors examine the peculiarities of thinking of the designer and the artist, based on intuitive thinking and using a figurative approach.

The results of the study. Based on the definition of J. Guildford, compared the closeness of creative and design thinking and stood out basic positions. The role of the consumer in shaping the tasks of creating a product based on design thinking is emphasized. The main stages of the algorithm when creating a product in relation to working with master's design are described.

Conclusion. Concluding the article, the authors emphasize that the use of technologies using design-thinking techniques allows to neutralize the fear of failure in the creation of creative products. Based on the identified factors, it is concluded that this technology should be included in the learning process in the training of students and masters in design education and design.

FOR CITATION: Sokolov, M. V., Novosyolov, S. A. (2020). Special Development of Designthinking in the Education of Masters of Design Education. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 158-163. DOI: 10.26170/po20-03-19.

Введение. Современное образовательная педагогика ставит перед собой цели и задачи максимально эффективного развития возможностей и способностей человека. Можно говорить, что способность мышления формируется в процессе развития человека в течение всей его жизни. Развитие мышления подрастающего поколения особенно важно в настоящее время, в эпоху перемен.

Так на Всемирном экономическом форуме (ВЭФ) 2018 года была озвучена проблема необходимости изменения образовательной системы – об этом говорится в докладе «Профессии будущего». В ближайшие годы «навыки, необходимые для выполнения большинства работ, значительно изменятся», предупреждает ВЭФ. В докладе перечислены примеры «стабильных» профессий, «новых» и «теряющих актуальность». Новые технологии заставят людей перестраивать свой способ мышления. Так как, с одной стороны, будут уходить ряд направлений и профессий, исчезать привычная работа, а, с другой стороны, частично появятся возможности расширения спектра деятельности и возможностей. Приводится опрос работодателей, которые считают, что уже к 2022 году в значительной степени изменятся навыки, применяемые в большинстве работ. Скорее всего, значительно уменьшится спрос на ручной труд, а значит и на физические возможности человека, а также понизится спрос на навыки, которые задействованы в управлении финансовыми ресурсами. В противовес будет наблюдаться спрос компаний на аналитическое и инновационное мышление, а также на творчество, оригинальность мышления, критическое мышление, способность к убеждению и ведение переговоров. Здесь чрезвычайно актуальными становятся гибкость и открытость мышления, его кон-

структивность и нестандартность¹. Существенную роль в вопросе перестроения образования и поиска рычагов, влияющих на развитие перечисленных сторон мышления может сыграть дизайн-мышление.

Дизайн-мышление как понятие появилось совсем недавно и только начинает формироваться и уточняться. Первыми разработчиками дизайн-мышления является компания IDEO, во главе которой стояли Дэвид Келли, Ларри Лейфер и Терри Винограда. С целью представления возможностей такого подхода компания IDEO выступила инициаторами появления в университете Стэнфорда так называемой d.school (по аналогии с business school) [13]. Школа дизайн-мышления в Потсдаме ведет в то же время разработки и научные исследования в рамках обучения дизайну. Д. Келли стал выстраивать метод дизайн-мышления в зависимости от потребностей бизнес-школ. Д. Келли в своей книге «Креативная уверенность» пишет о том, что дизайн-мышление призывает развивать способности по интуиции, выявлять закономерности и генерировать функциональные идеи, именно поэтому дизайн-мышление может являться достаточно эффективным средством развития творческого потенциала и способности оригинального мышления [22].

Методология и методика исследования. Дизайн является, конечно же, инновационной деятельностью. Однако его отличие от открытия или изобретения в том, что имеет вполне конкретную цель, представленную в виде проектной задачи. Долгое время в нашей стране под словом «дизайн» понимали «художественное конструирование». Главной целью художественного конструирования становится процесс решения проектных задач, разделенных на несколько этапов: разработка

¹ Сычев И. Будущее рабочих мест. Главное из отчета Всемирного экономического форума. URL: <https://habr.com/ru/post/423869> (дата обращения: 09.12.2019).

концепции, выявление конкретных целей, проектирование и анализирование объектов, разработка проектных документаций и создание образа предмета¹. Важную часть в конструировании занимали инженерно-конструкторские задачи, в меньшей степени связанные с собственно потребителем и в большей степени с возможностями технологии и производства.

Появление целого направления в советском и позже российском дизайне – художественное проектирование, повлекло за собой и больший разворот в сторону заказчика и потребителя. На современном этапе развития дизайн проектирования все больше приобретают значения приемы комбинаторики, заимствования и креативности [20; 5]. Дизайн как способ проектирования проникает в различные сферы жизни человека – в социальную, в бизнес и др. В этой связи появление технологии дизайн-мышления как своеобразного подхода к решению сложных, многоаспектных задач с неполными данными становится весьма востребованным.

Педагогика российского дизайна активно разрабатывалась и нашла свое отражение в работах В. Р. Аронова [1], В. Л. Глазычева [4], В. Т. Шимко [21], А. В. Ефимова [8].

Большой проблемой для реализации эффективного образования в области дизайна являются различные подходы к пониманию термина «дизайн-образование». Об особенностях дизайн-образования, его многоаспектности писали различные ученые, преподаватели высшей школы, педагоги и дизайнеры, в их числе – Н. С. Жданова [9], Ю. Ф. Катханова [12], Д. Л. Мелодинский [16], Л. Б. Переверзев [18]. Современные подходы в дизайн-образовании, проблемы его содержания, форм, принципов и методов обучения, формирующих дизайн-мышление и возможные пути решения, описываются в работах Е. Н. Ковешниковой², Д. Л. Мелодинским [16], М. М. Михеевой [17], А. А. Дижур [7], С. М. Кожуховской [14], А. В. Бойчук [2], Л. Б. Переверзева [18] и др. Особенности дизайн-мышления нашли свое отражение в научных работах Е. В. Жердева [10], Г. Л. Демосфеновой [6], В. Ф. Сидоренко [19] и др.

Дизайн включает в себя хорошую базу для различного рода деятельности и несет в себе фундаментальные знания. Согласно Л. Б. Переверзеву:

– дизайн развивает прирожденные способности разрешения проблем;

– дизайн помогает мыслительному развитию предметно-образными способами;

– дизайн создает благоприятные условия для развития способностей к небывальному мышлению и общению» [12].

Дизайн-мышление (англ. *designthinking*) – способ решения инженерных, деловых и других задач, опирающийся на творческий, а не аналитический подход. Важной особенностью дизайн-мышления, в сравнении с аналитическим мышлением, является не критический подход, а творческий, который иногда предлагает самые нестандартные идеи, приводящие к эффективному разрешению проблемы.

В общей картине мышление беспристрастно существует как активный процесс, нечто формирующееся, изменяющееся и никогда всецело не завершенное. Сама мыслительная деятельность человека – это умение предугадать, составить независимую оценку, произвести самостоятельные открытия. Различные знания, как таковые, могут воздействовать на развитие мышления, но никогда не заменяют целиком. Просто применение имеющихся знаний не дает объективной оценки действительности, взаимоотношений внутри нее. Образное мышление, которое является основным для художников и дизайнеров, – это интуитивное мышление. При таком подходе всю проблему воспринимают сразу, целиком, в свернутом виде, поэтому воспроизвести ход рассуждений, приведших к результату, сложнее, но очень важно для роста в профессии.

Дизайнер не может быть нейтральным, неэмоциональным как инженер, поскольку его целью является не механизм или предмет, а сам человек, участвующий в управлении этим механизмом. Потребности и психофизиологические особенности в этом случае выходят на первый план. Образ, представляемый дизайнером, обязательно несет эмоциональную составляющую [16]. Развитие дизайн-мышления у студентов при разработке гармоничной предметной среды позволяет учитывать взаимоотношения и взаимодействие в рамках такой среды.

Результаты исследования. Дизайн-мышление – это, безусловно, вид творческого мышления. Одним из самых первых постарался сформулировать это американский психолог Дж. Гилфорд. Он считал, что творческое мышление стеснено четырьмя основными позициями³. Оригинальность, нестандартность сообщаемых идей, которые выражают стремление к новизне. Человек творчества находится в постоянном состоянии поиска своего собственного, особенного

¹ Рунге В. Ф., Сеньковский В. В. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие. М.: МЗ-Пресс, 2003. 252 с.

² Ковешникова Н. А. Дизайн: история и теория: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М.: Омега-Л, 2007. 224 с.

³ Гилфорд Дж. Концепция креативности. URL: <http://lektsia.com/7x637d.html> (дата обращения: 20.04.2019).

решения. Семантическая гибкость предполагает способность видеть объекты и предметы под необычным углом зрения, что позволяет обнаружить их иное применение, расширить функциональные возможности, применимые к практической деятельности. Образная адаптивная гибкость представляет способность к изменениям в восприятии объектов в таком виде, в котором обнаруживаются и раскрываются свежие, скрытые от привычного наблюдения области.

«Дизайн мышление – это подход к проектированию инновационных решений, ориентированный на человека. Он основан на инструментах, применяемых дизайнерами, и используется с целью интегрирования потребностей людей, потребностей бизнеса и технологических возможностей» [11, с 3]. Этот метод создания проектов ориентирован в первую очередь на пользователя, фокусируется на персональном сценарии поведения и восприятия пользователя путем погружения в его мир и его привычки. Безусловно, дизайн-мышление и его подходы имеют четкую связь с привычными эвристическими приемами, помогающими решать проблемы в условиях неопределенности, когда задачи нестандартны.

Однако так же, как и в ТРИЗ, дизайн-мышление можно представить в виде алгоритма, очень напоминающего стандартную разработку дизайн-проекта, которая состоит из: эмпатии, фокусировки, генерации идей, выбора идеи, прототипирования и тестирования [15].

В первую очередь интересы потребителя и системный подход к решению поставленных задач становятся основой дизайн-мышления. Метод дизайн-мышления представлен шестью этапами. Каждый этап относится к дивергентной или конвергентной фазе. Дивергенция позволяет расширять угол зрения и собирать различные находки и идеи. Затем конвергенция способствует сужению фокуса и выбору ведущей идеи. Именно она и будет проверяться и дорабатываться на следующих этапах повторения.

Вот эти этапы [11; 3]:

1-й этап – эмпатия. Понятие из психологии, эффективно внедрено в механизм дизайн-мышления. Оно означает умение услышать и понять, что именно говорит клиент, какие пожелания к конечному продукту он выражает. Однако более важно услышать то, что клиент не сказал и сам не осознал, но что на самом деле является для него действительно важным. Эмпатия позволяет представить себя в роли потребителя. Педагогическую или научную задачу можно решать с помощью погружения в жизнь потребителя, ученика или сту-

дента. Педагогам, дизайнерам, мастерам декоративного искусства все время приходится решать проблемы других людей, а значит и подходы дизайн-мышления им более понятны. Они должны проникнуться к человеку сопереживанием, войти в его роль. Результатом проведенных исследований становится карта эмпатии как инструмент, помогающий понимать потребителя.

2-й этап – фокусировка. Это этап, на котором обрабатывается полученная информация с целью выделения главного. Здесь как раз и формулируются проблемы потребителя, которые станут задачами. Фокусировка позволяет ясно высветить проблему, которую нужно решать на основе собранной информации о потребностях человека. Итог режима фокусировки – создать обоснованную концепцию проблемы, чтобы найти единственный способ ее решения. В дизайн-мышлении это называют «точкой зрения».

3-й этап – генерация идей. На данном этапе происходит подбор путей решения проблемы для потребителя. Необходимо избегать оценки высказываемых группой студентов идей в процессе поиска. Это позволит им освободить свое воображение, а при создании изобразительных проектов – активизировать максимально образное и художественное решение. Методы генерации идей позволяют не только обойти очевидные решения, но и обеспечить гибкость и многовариантность подходов к решению. Здесь важен индивидуальный подход к каждой ситуации и к конкретному потребителю. Оригинальность и индивидуальность – основные рычаги на этом этапе.

4-й этап – выбор идеи. Для отбора идеи, максимально соответствующей потребностям потребителя, необходимо не только обосновать критерии отбора, но и продумать механизм защиты своей идеи. Как раз этот этап предоставляет возможность студентам сформировать в себе способности, критически оценивать и защищать свои убеждения. Из множества предложенных сценариев выбирается базовый, который отражает предьявляемые требования и соответствует выбранным критериям.

5-й этап – прототипирование. Прототипом можно представить перспективный продукт или модель. Этот прототип является предметом обсуждения и обоснования идеи. В качестве прототипа в магистерских исследованиях и на обсуждениях со студентами может выступать педагогическая модель. Такая модель может отражать основные взаимосвязи сторон процесса обучения. При дизайнерской разработке возможно использование различных материалов и способов создания прототипа: рисунок, макет из бумаги, конструкция из дерева и кар-

тона, пластика и пенопласта. Необходимо опробовать идею и получить первоначальный приемлемый опыт. Удачно разработанный прототип позволяет протестировать готовый продукт, что, в свою очередь, дает возможность понять, насколько удовлетворены пожелания потребителя. Прототип позволяет управлять процессом разработки и уточнять принимаемые решения.

6-й этап – тестирование. Тестирование предполагает в первую очередь получение обратной связи. Тестирование может идти двумя путями. Первый путь предполагает решение нескольких задач: 1) улучшение прототипа; 2) преодоление недостатков; 3) поиск и выработка новых решений. Тестирование в первую очередь направлено на устранение недопонимания между заказчиком и дизайнером, между производителем и покупателем, между организатором педагогического процесса (педагогом) и его участником и потребителем. Нельзя пропустить этот этап, в противном случае будет упущен существенный аспект, который высветит неполную удовлетворенность заинтересованных.

тересованных.

Заключение. Таким образом, можем заключить, что дизайн-мышление является инструментом, с помощью которого можно проектировать будущее и находить нестандартные способы решения сложных задач. Такое мышление, благодаря технологиям и приемам, позволяющим накапливать идеи, активизировать нестандартное мышление, способствовать принятию рискованных решений, в результате нивелирует страхи перед неудачами. Развитие дизайн-мышления у студентов, обучающихся на профиле «Дизайн-образование», позволяет им опробовать решение не только профессионально творческих (дизайнерских) задач, но и педагогических, возникающих при организации образовательного процесса по обучению дизайну школьников. Развитие дизайн-мышления у студентов и магистрантов позволяет им проектировать и разрабатывать не только гармоничную предметную среду, но и более продуманно выстраивать отношения и взаимодействие в рамках этой созданной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов, В. Р. Дизайн в культуре XX века. 1945–1990 / В. Р. Аронов. – М.: Издатель Д. Аронов, 2013. – 405 с.
2. Бойчук, А. В. Харьковская школа дизайна / А. В. Бойчук. – М.: ВНИИТЭ, 1992. – 116 с.
3. Воленко, О. И. Формирование дизайн-мышления у специалистов творческих профессий / О. И. Валенко. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32736576_30052468.pdf (дата обращения: 17.04.2020). – Текст : электронный.
4. Глазычев, В. Л. Дизайн. Очерки по истории и практике дизайна на Западе / В. Л. Глазычев. – М.: Искусство, 1970. – 191 с.
5. Глазычев, В. Л. О дизайне: Очерки по теории и практике дизайна на Западе / В. Л. Глазычев. – М.: Искусство, 1970. – 190 с.
6. Демосфенова, Г. Л. Советские плакатисты – фронту / Г. Л. Демосфенова. – М.: Искусство, 1981. – 207 с.
7. Дижур, А. А. Фирменный стиль. Художественное конструирование за рубежом / А. А. Дижур. – М.: ВНИИТЭ, 1970. – 52 с.
8. Ефимов, А. В. Дизайн архитектурной среды / А. В. Ефимов. – М.: Архитектура-С, 2005. – 504 с.
9. Жданова, Н. С. Обучение основам дизайна. Конспекты уроков / Н. С. Жданова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 300 с.
10. Жердев, Е. В. Красота и метафорическая образность в промышленном дизайне / Е. В. Жердев // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА. – 2017. – № 1. – С. 4-20.
11. Измествьева, Е. Что такое дизайн-мышление? / Е. Измествьева. – URL: <https://te-st.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking/> (дата обращения: 20.01.2020). – Текст : электронный.
12. Катханова, Ю. Ф. Технология дополненной реальности в образовании / Ю. Ф. Катханова, К. И. Бестыбаева. – Текст : электронный // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 июля 2016 г.). – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 37-40. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35361243>.
13. Келли, Т. Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы / Т. Келли, Д. Келли ; пер. с англ. Т. Землянской. – М.: Азбука Бизнес ; Азбука-Аттикус, 2015. – 288 с.
14. Кожуховская, С. М. Дизайн-образование: структура, содержание и методы реализации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Кожуховская С. М. – М., 2011. – 40 с.
15. Концаренко, Ф. Что такое дизайн-мышление и почему оно становится основой инновационных компаний / Ф. Концаренко. – URL: <https://vc.ru/12776-designmining> (дата обращения: 07.11.2019). – Текст : электронный.
16. Мелодинский, Д. Л. Школа архитектурно-дизайнерского формообразования / Д. Л. Мелодинский. – М.: Архитектура-С, 2004. – 312 с.
17. Михеева, М. М. Современные методы в дизайне. Основы теории и методологии проектирования в промышленном дизайне / М. М. Михеева. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2012. – 104 с.
18. Переверзев, Л. Б. Дизайн в средней школе: британский эксперимент / Л. Б. Переверзев // Техническая эстетика. – 1987. – № 6. – С. 47-51.
19. Сидоренко, В. Ф. Эстетика проектного творчества / В. Ф. Сидоренко. – М.: ВНИИТЭ, 2007. – 135 с.

20. Хоменко, О. В. Роль генерации идей и прототипирования в процессе дизайн-мышления / О. В. Хоменко. – Текст : электронный // Формообразование в дизайне, рекламе, информационных технологиях : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Омск : Омский государственный технический университет, 2018. – С. 157-163. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36819800_27760445.pdf.

21. Шимко, В. Т. Основы дизайна и средовое проектирование : учебное пособие / В. Т. Шимко. – М. : ИМДТ, 2005. – 58 с.

22. Brown, T. Deliver on a great / T. Brown // Harvard Business Review. – 2008. – № 6. – P. 85-92.

REFERENCES

1. Aronov, V. R. (2013). *Dizayn v kul'ture XX veka. 1945–1990* [Design in the culture of the 20th century. 1945–1990]. Moscow, Izdatel' D. Aronov. 405 p.
2. Boychuk, A. V. (1992). *Khar'kovskaya shkola dizayna* [Kharkiv School of design]. Moscow, VNIITE. 116 p.
3. Volenko, O. I. *Formirovanie dizayn-myshleniya u spetsialistov tvorcheskikh professiy* [Formation of design-thinking in creative professions]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32736576_30052468.pdf (mode of access: 17.11.2019).
4. Glazychev, V. L. (1970). *Dizayn. Ocherki po istorii i praktike dizayna na Zapade* [Design. Essays on the history and practice of design in the West]. Moscow, Art. 191 p.
5. Glazychev, V. L. (1970). *O dizayne: Ocherki po teorii i praktike dizayna na Zapade* [About design: essays on design theory and practice in the West]. Moscow, Art. 190 p.
6. Demosfenova, G. L. (1981). *Sovetskie plakativy – frontu* [Soviet posters to the front]. Moscow, Art. 207 p.
7. Dijour, A. A. (1970). *Firmennyi stil'. Khudozhestvennoe konstruirovaniye za rubezhom* [Branded style. Artistic design abroad]. Moscow, VNIITE. 52 p.
8. Efimov, A. V. (2005). *Dizayn arkhitekturnoy sredy* [Design of architectural environment]. Moscow, Arhitektura-S. 504 p.
9. Zhdanova, N. S. (2013). *Obuchenie osnovam dizayna. Konspekty urokov* [Learning the basics of design. Lesson notes]. Moscow, VLADOS. 300 p.
10. Gerdev, E. V. (2017). Krasota i metaforicheskaya obraznost' v promyshlennom dizayne [Beauty and metaphorical imagery in industrial design]. In *Dekorativnoye iskusstvo i predmetno-prostranstvennaya sreda. Vestnik MGKkPA*. No. 1, pp. 4-20.
11. Izmet'seva, E. *Chto takoe dizayn-myshlenie?* [What is design thinking?]. URL: <https://test.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking/> (mode of access: 07.11.2019).
12. Katkhanova, Yu. F., Bestybayeva, K. I. (2016). Tekhnologiya dopolnennoy real'nosti v obrazovanii [Augmented reality technology in education]. In *Pedagogicheskoye masterstvo i sovremennyye pedagogicheskiye tekhnologii: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 17 iyulya 2016 g.)*. Cheboksary, TsNS «Interaktiv plyus», pp. 37-40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35361243> (mode of access: 17.11.2019).
13. Kelly, T., Kelly, D. (2015). *Kreativnaya uverenost'. Kak vysvobodit' i realizovat' svoi tvorcheskiye sily* [Creative confidence. How to release and realize your creative powers] / transl. by T. Earthling. Moscow, Azbuka Biznes, Azbuka-Attikus. 288 p.
14. Kozhukhovskaya, S. M. (2011). *Dizayn-obrazovanie: struktura, sodержание i metody realizatsii* [Design-education: structure, content and method of implementation]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moscow. 40 p.
15. Kotsarenko, F. *Chto takoe dizayn-myshlenie i pochemu ono stanovitsya osnovoy innovatsionnykh kompaniy* [What is design thinking and why it becomes the basis of innovative companies]. URL: <https://vc.ru/12776-designming> (mode of access: 17.11.2019).
16. Melodinskiy, D. L. (2004). *Shkola arkhitekturno-dizaynerskogo formoobrazovaniya* [School of architectural and design formation]. Moscow, Arhitektura-S. 312 p.
17. Mikheeva, M. M. (2012). *Sovremennyye metody v dizayne. Osnovy teorii i metodologii proektirovaniya v promyshlennom dizayne* [Modern methods in design. The basics of design theory and methodology in industrial design]. Moscow, MGTU im. N. E. Bauman. 104 p.
18. Pereverzev, L. B. (1987). Dizayn v sredney shkole: britanskiy eksperiment [Design in high school: A British experiment]. In *Tekhnicheskaya estetika*. No. 6, pp. 47-51.
19. Sidorenko, V. F. (2007). *Estetika proektnogo tvorchestva* [The aesthetics of design creativity]. Moscow, VNIITE. 135 p.
20. Khomenko, O. V. (2018). Rol' generatsii idey i prototipirovaniya v protsesse dizayn-myshleniya [Role of generating ideas and prototyping in the process of design-thinking]. In *Formoobrazovanie v dizayne, reklame, informatsionnykh tekhnologiyakh : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.* Omsk, Omskiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet, pp. 157-163. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36819800_27760445.pdf (mode of access: 10.10.2019).
21. Shimko, W. T. (2005). *Osnovy dizayna i sredovoye proektirovaniye* [Design basics and medium design]. Moscow, IMDT. 58 p.
22. Brown, T. (2008). Deliver on a great. In *Harvard Business Review*. No. 6, pp. 85-92.

Ташкинов Юрий Андреевич,

аспирант кафедры инженерной и компьютерной педагогики, Донецкий национальный университет; ассистент кафедры прикладной химии, Донбасская национальная академия строительства и архитектуры; 286123, ДНР, г. Макеевка, ул. Державина, 2; e-mail: j.a.tashkinov@gmail.com

Демяненко Ирина Валериевна,

аспирант кафедры инженерной и компьютерной педагогики, Донецкий национальный университет; ассистент кафедры прикладной химии, Донбасская национальная академия строительства и архитектуры; 286123, ДНР, г. Макеевка, ул. Державина, 2; e-mail: i.v.demyanenko@donnasa.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ
С ПРИМЕНЕНИЕМ ВИЗУАЛЬНОГО АНАЛИЗА
(НА ПРИМЕРЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение будущих инженеров-строителей; вычислительная педагогика; Educational Data Mining; технологическая готовность.

АННОТАЦИЯ. Формирование технологической готовности – одно из ключевых условий подготовки будущих инженеров-строителей. Эффективная модернизация системы образования, способной подготовить конкурентоспособных специалистов, предполагает поиск эффективного средства, позволяющего прогнозировать пробелы в знаниях студентов. **Цель исследования:** разработка технологии визуального экспресс-анализа (Educational Visual Data Mining) образовательных результатов студентов инженерно-строительного вуза для поиска дисциплин, которые даются большинству студентов сложнее всего, как индикаторов технологической готовности. Ранее моделирование «среднего» студента-строителя средствами EDM еще не проводилось. Для решения поставленной цели, в первую очередь, попытались определить средний уровень «среднего студента» строительного учебного института, не прибегая к статистической обработке эмпирических данных. В статье приведен пример моделирования «среднего студента», обучающегося в строительном образовательном учреждении, с использованием средств Data Mining и Visual Mining. В качестве исходных данных были взяты оценки студентов из 5 академических групп ГОУ ВПО «Донбасская академия строительства и архитектуры». Представлены результаты визуализации рейтинговых баллов студентов, что является более эффективным средством оценки средних результатов студентов, чем статистическая обработка. Доказано, что продуктивность образовательных результатов будущих инженеров-строителей зависит от достижений студентов по «самому трудному» предмету – по дисциплине, при освоении которой большинство студентов испытывают трудности. Определены предметы, оказывающие наиболее сильное влияние на средний балл аттестата: «Спротивления материалов» и «Теоретических основ теплотехники». При помощи графических возможностей программы Statistica визуализирована поверхность, характеризующая вероятность получения студентами высокого среднего балла при успешной сдаче «сложных» дисциплин, что позволит разработать рекомендации для увеличения числа успешных студентов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ташкинов, Ю. А. Педагогическое прогнозирование с применением визуального анализа (на примере технологической готовности будущих инженеров-строителей) / Ю. А. Ташкинов, И. В. Демяненко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 164-171. – DOI: 10.26170/po20-03-20.

Tashkinov Yuriy Andreevich,

Post-graduate Student of the Department of Engineering and Computer Education, Donetsk National University; Assistant of the Department of Applied Chemistry, Donbass National Academy of Civil Engineering and Architecture, Makeevka, DPR

Demyanenko Irina Valerievna,

Post-graduate Student of the Department of Engineering and Computer Education, Donetsk National University; Assistant of the Department of Applied Chemistry, Donbass National Academy of Civil Engineering and Architecture, Makeevka, DPR

**VISUAL MINING PEDAGOGICAL FORECASTING
(ON THE EXAMPLE OF TECHNOLOGICAL READINESS
OF FUTURE ENGINEERS-BUILDERS)**

KEYWORDS: training of future civil engineers; computational pedagogy; Data Mining.

ABSTRACT. The development of technological readiness is one of the key conditions for the training of future civil engineers. Effective modernization of the education system, capable of preparing competitive specialists, involves the search for the effective mean to predict students' knowledge gaps. The goal of the study is to create the model of the "average" student of civil engineering educational institution by EDM tools. Previously, the modeling of the "average" construction student by means of EDM has not yet been carried out. First of all, in order to achieve this goal, there was an attempt to determine the average level of the "average student" of the construction training institute without resorting to statistical processing of empirical data. The paper provides an example of modeling the "average student" studying in the construction educational institution using the Data Mining and Visual Mining tools. The grades of the students

from 5 academic groups of the Civil Engineering Faculty at the State Educational Institution of Higher Professional Education “Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture” were taken as initial data. The results of visualization of students' rating points are presented. It is more effective means of assessing students' average results than statistical processing. It is proved that the productivity of the educational results of the future civil engineers depends on the students' achievements in the “most difficult” subject in the discipline in which most students experience difficulties. The subjects have the strongest influence on the average mark of the certificate: “Resistance of materials” and “Theoretical framework of heat engineering” are determined. Using the graphical capabilities of the Statistica program, it was visualized the surface characterizing the probability of the students getting a high average mark with the successful passing of “complex” disciplines. It will help develop recommendations for increasing the number of successful students.

FOR CITATION: Tashkinov, Yu. A., Demyanenko, I. V. (2020). Visual Mining Pedagogical Forecasting (on the Example of Technological Readiness of Future Engineers-Builders). In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 164-171. DOI: 10.26170/po20-03-20.

Постановка проблемы. Многие исследователи, а также рядовые педагоги отмечают падение общего уровня подготовки выпускников, по сравнению, например, с советской системой, несмотря на ряд инноваций. В том числе эта проблема касается и подготовки будущих инженеров-строителей. Сфера строительства требует модернизации в нашем регионе, т. к. необходимо восстановление жилых объектов, пострадавших вследствие ведения боевых действий на территориях городов. Необходимо эффективное средство, позволяющее прогнозировать пробелы в знаниях технологической готовности будущего инженера-строителя еще в ходе образовательного процесса. Прогноз должен учитывать успехи как можно большего числа студентов.

Обзор литературы. Различными аспектами моделирования процесса обучения занимались такие известные ученые, как В. Р. Аткинсон, Дж. М. Винг, Ю. А. Гастев, С. Уззо и др. Модели с позиции подготовки будущего специалиста рассматриваются в работах Г. А. Атанова, В. В. Серикова, Н. Ф. Талызиной и др. Созданием моделей инженера-строителя занимались В. Иванов, Е. Корчагин, В. Сучков [6] и др.

Процесс формирования профессиональной готовности рассмотрен В. В. Жебелем, А. В. Комаровым, А. Муруганом, Дж. Т. Бун Сай, А. Л. Вэй Лин [14]. Было выделено 9 категорий компетенций для бакалавров инженерных специальностей: фундаментальная подготовка; применение специализированных знаний; информационные технологии; инновационность и др. [8]. При этом специалистами подчеркивается, что базовой компетенцией будущего инженера-строителя является технологическая [13]. В частности, работы А. К. Афанасьева, Ю. С. Дорохина, А. Н. Сергеева, Л. А. Угаровой, Г. А. Хаматгалеевой, О. Е. Емельяновой [2] посвящены формированию технологических компетенций у студентов различных профессиональных направлений: будущих технологов, инженеров нефтегазовых производств, специалистов сервиса и т. д. Их формирование реализуется в три этапа: инже-

нерный профнавигационный (среднее специальное образование), инновационно-технологический (бакалавриат) и интеллектуально-инициативный этап (магистратура) [2].

В зарубежной практике для решения задач обработки огромного количества эмпирических данных (Big Data, «большие данные») часто применяется *интеллектуальная аналитика данных, Data Mining*. Мы будем далее использовать этот термин без перевода, в формате, принятом мировым научным сообществом, а также в виде аббревиатуры DM. Data Mining предназначен для автоматизированного выявления закономерностей из эмпирических данных и результатов систем искусственного интеллекта [3, с. 228]. В образовательной среде используют термин Educational Data Mining (EDM). Р. С. Бейкер под EDM понимает не столько область исследований, сколько научное сообщество, занимающееся вопросами DM в педагогике [10]. А. А. Веряев да т следующий перевод термина “Educational Data Mining” на русский язык: «интеллектуальный анализ данных в образовании», есть другой вариант: «анализ образовательных данных», однако нет общепринятой версии, поэтому мы будем применять данный термин без перевода на русский язык.

Ряд работ ученых посвящен применению технологии Educational Data Mining при моделировании образовательного процесса: О. М. Бакунова, К. Бичер, Д. Берри, С. Вентура, А. Датт, Т. И. Бугаева и М. Г. Коляда [3], Е. Е. Котова и Д. Х. Имаев [4], Р. В. Майер [5], Ц. Ромеро, В. В. Руанет, О. Ясар и др. Однако моделирование «среднего» студента-строителя средствами EDM еще не проводилось.

В популярнейших зарубежных вузах уделяется много внимания индивидуальному обучению. Студент еженедельно посещает консультации своего научного руководителя, где зачитывает написанное по теме исследования эссе. Однако в рамках отечественной образовательной системы на данный момент невозможно реализовать такой подход, вследствие исторически сложившейся модели высшего образования,

даже после перехода к Болонской системе. Чаще всего подготовка специалистов проводится в рамках лекционных и семинарских занятий, часть образовательной программы отводится на самостоятельную работу, а вот на консультацию студентов отводится не более 10% учебной нагрузки. Применение дифференцированного обучения является одним из методов решения данной проблемы и рассмотрено нами в предыдущей научной работе [2]. Другими подходами являются статистические методы, например, регрессионный анализ [8] и создание визуальных динамических систем [7]. Но мы должны, по возможности начиная с первого курса обучения, определять уровень развития предполагаемыми государственными образовательными стандартами компетенций, предполагающие¹, что все выпускники образовательного учреждения будут иметь хотя бы минимальный уровень развития компетенции. Если студент не достигает хотя бы среднего балла даже по одной дисциплине, то его отчисляют. Поэтому под минимальным допустимым уровнем развития компетенции мы будем понимать оценку «удовлетворительно».

Существует множество подходов к оценке образовательных результатов и технологической готовности: производственный, социально-педагогический, этический, антропологический, конструктивно-психологический, дескриптивный, диагностико-обучающий, интегративный, информационно-констатирующий, квалиметрический, рефлексивный, социометрический, но мы в качестве основы взяли подход, основанный на построении математических моделей. Среди рассмотренных нами в литературе подходов в качестве индикатора технологической готовности будущего инженера-строителя выберем баллы по самым сложным для многих студентов дисциплинам, а в качестве критерия модели для анализа образовательных результатов выделим концепцию «среднего студента» (Д. Х. Имаев, Е. Е. Котова [4, с. 47]). «Средний студент» характеризуется скоростью усвоения информации = 3 у.е. (по условной шкале от 1 до 5 у.е.). Авторы работы мотивируют необходимость такого моделирования тем, что требуемого уровня знаний разные категории студентов строительного образовательного учреждения достигают при условии больших или меньших дидактических усилий. При этом студенческая группа условно делится на подгруппы: «сильных», «средних» и «непродуктивных» студентов. Государственные образовательные стандар-

ты должны ориентироваться именно на «среднего» студента.

Цель исследования: разработка технологии визуального экспресс-анализа (Educational Visual Data Mining) образовательных результатов студентов инженерно-строительного вуза для поиска дисциплин, которые даются большинству студентов сложнее всего, как индикаторов технологической готовности.

Материалы и методы. Для оценки технологической готовности рекомендуется применять шкалу TRL (Technology Readiness Level, дословный перевод – «уровень технологической готовности») – система измерения, позволяющая оценить развитость технологии, а также сравнить ее с другими. Шкала состоит из 9 уровней, но они не содержат количественные характеристики [3]. Под *технологической готовностью* мы будем понимать интегральную характеристику личности, которая включает совокупность профессиональных знаний, умений и ценностных отношений, определяющих результативность профессиональной деятельности в освоении технологических процессов в ходе подготовки строительства и производства строительных материалов, которую мы будем оценивать, основываясь на образовательных результатах студента [2]. Индекс готовности к технологиям был подтвержден в качестве прогностического фактора внедрения инновационных технологий, и результаты, которые он дает в определенном контексте, соответствуют различным стратегиям, применимым к передовым продуктам или услугам [14; 16, с. 25-32].

Тем не менее, применение индекса технологической готовности в ходе образовательного процесса не всегда может быть реализовано. Поэтому необходимо эффективное средство, позволяющее прогнозировать пробелы в знаниях будущего инженера-строителя. Прогноз должен учитывать успехи как можно большего числа студентов.

Лучше всего человек усваивает информацию, которую он воспринимает органами зрения. Одним из направлений анализа «больших данных» является их *визуальный анализ* (Visual Mining), основной идеей которого А. А. Барсегян считает представление данных в некоторой визуальной форме, позволяющей человеку погрузиться в данные, работать с их визуальным представлением, понять их суть, сделать выводы и напрямую взаимодействовать с данными [1, с. 193]. Мы считаем, что для усвоения огромного объема числовой информации необходимо ее визуальное представление.

Для решения поставленной цели, в первую очередь, попытаемся определить

¹ ФГОС ВПО по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата): утвержден Приказом Минобрнауки России № 481 от 31.05.2017 г.

средний уровень «среднего студента» строительного учебного института, не прибегая к статистической обработке эмпирических данных.

В качестве исходных данных мы взяли оценки студентов из 5 академических групп ГОУ ВПО «Донбасская академия строительства и архитектуры», обучающихся в двух самых крупных в академии потоках. Всего собрано по 52 оценки 102 студентов бакалавриата, в том числе рейтинговые баллы по экзаменам, по результатам прохождения ознакомительной, технологической, производственной и преддипломной практик, оценки по дипломной работе и курсовым проектам.

Одним из способов визуализации данных в программе Statistica 6 являются *гистограммы* – графические представления распределения частот выбранных перемен-

ных [9, с. 60]. Гистограмма наглядно показывает, какие значения или диапазоны исследуемой переменной встречаются чаще других, насколько сильно они различаются, как сконцентрировано большинство наблюдений вокруг среднего, является распределение симметричным или нет, имеет ли оно *моду* (величину признака, которая чаще всего встречается в данной совокупности) или несколько мод. Большинство педагогических явлений подчиняются нормальному распределению Гаусса [3], поэтому при построении гистограммы выбраны тип распределения «Нормальное». Составные гистограммы [9, с. 60] изображают распределение частот для нескольких переменных на одном графике.

Результаты и обсуждение. Результаты визуализации рейтинговых баллов студентов представлены на рисунке 1.

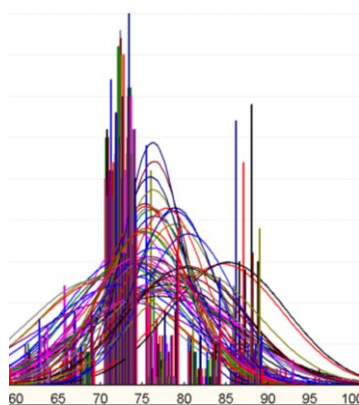


Рис. 1. Составная гистограмма, отражающая количество полученных студентами строительного вуза баллов в различных диапазонах

Большинство студентов строительного вуза получают рейтинговые баллы в диапазоне от 70 до 75. Построенная гистограмма является более эффективным средством оценки средних результатов студентов, чем статистическая обработка как по затраченному на получение результата времени, так и по наглядности. М. Г. Коляда в [3, с. 61-63] иллюстрирует с помощью «бочки Либиха» закон толерантности В. Шелфорда. Продуктивность образовательных результатов будущих инженеров-строителей зависит от достижений студентов по «самому трудному» предмету – по дисциплине, при освоении которой большинство студентов испыты-

вают трудности: он может достигать отличных образовательных результатов по многим дисциплинам, но, получив «неудовлетворительно» по одному экзамену, лишится стипендии либо будет отчислен, если не сможет отработать задолженности по данному предмету. Важный фактор в оценивании – требовательность экзаменатора, не учтен, т. к. создана модель студента. Рассчитаны максимальный, минимальный и средний результаты для всех учебных дисциплин. Для построения «бочки Либиха» воспользуемся построением диаграммы диапазонов в Statistica 6, результаты представлены на рисунке 2.

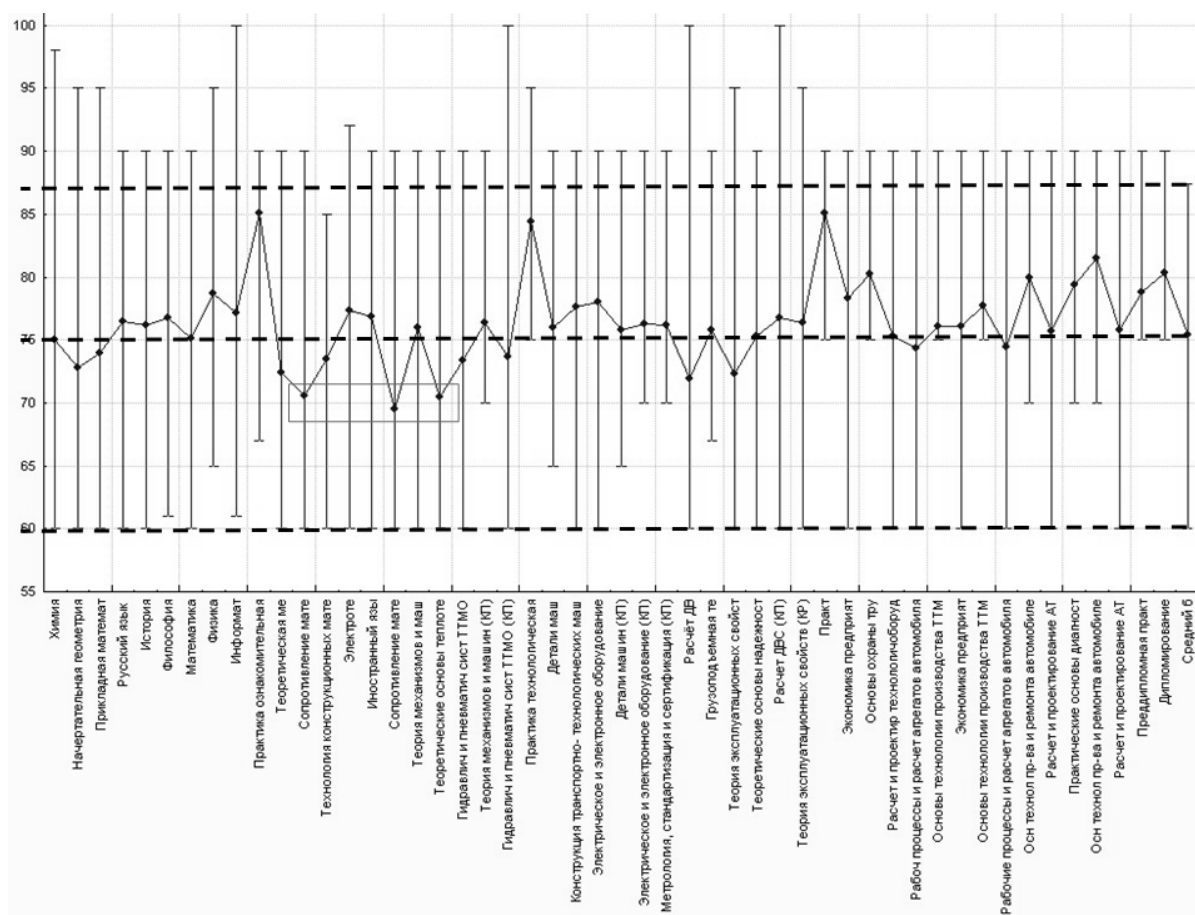


Рис. 2. Диаграмма диапазонов по результатам сдачи экзаменов студентами ССП по ряду предметов

На рисунке пунктирной линией изображены средние баллы дипломов выпускников бакалавриата и *размах* образовательных результатов (разность между наибольшим и наименьшим значениями). Точками внутри диапазона обозначены средние баллы по всем дисциплинам. Большинство слушателей испытывают трудности при изучении «Сопротивления материалов» и «Теоретических основ теплотехники» (баллы по этим дисциплинам выделены прямоугольником).

Такая технология имеет ряд преимуществ, по сравнению со стандартными подходами: она представляет собой экспресс-анализ и позволяет наглядно увидеть образовательные результаты, не затрачивая много времени на обработку исходных данных: несмотря на огромный объем базы данных, на анализ потратили менее пяти минут, хотя классические подходы потребовали бы многократного увеличения времени и ресурсов. Большинство же математических моделей, которые позволяют быстро анализировать информацию, требуют от эксперта углубленных знаний программирования.

Проверена эффективность проведенного анализа. Для этого воспользуемся методом построения многомерных кубов на ос-

новании дихотомий. *Дихотомия* кодирует нулем и единицей ответы типа «нет» и «да». В качестве переменных возьмем баллы по сопротивлению материалов и основам теплотехники, а также средний балл диплома бакалавра. В качестве критерия дихотомии выберем результат «хорошо», т. е. если студент имеет балл 75 или выше, то кодируем результат как «1», если ниже 75 – «0». Закодированную таким образом информацию нанесли на куб. В качестве грани куба, лежащей на плоскости, образованной осями x и y , взяты проекции, отображающие результаты по сопромату и основам теплотехники. Точка $(0;0)$ обозначает баллы ниже 75 по обоим сложным дисциплинам; $(1;1)$ – баллы выше 75 как по сопромату, так и по теплотехнике; $(1;0)$ – «хорошо» по сопромату, «удовлетворительно» по теплотехнике; $(0;1)$ – «3» по сопромату, «4» или выше по теплотехнике (рис. 3). Чем выше точка по отношению к нижней грани куба, тем выше вероятность получения среднего балла диплома бакалавра не ниже 75 баллов.

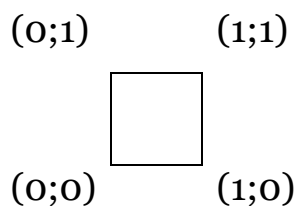


Рис. 3. Нижняя грань куба, который является визуализацией трехмерной дихотомии, для оценки эффективности выбора самого сложного предмета

**для «среднего студента»
строительного учебного заведения**

Для визуализации подсчитали долю студентов, которые, получив определенные баллы по сопромату и теплотехнике, получают средний балл диплома выше 75. Используя графические возможности программы Statistica, визуализируем поверхность, характеризующую вероятность получения студентами высокого и среднего балла при успешной сдаче «сложных» дисциплин (рис. 4).

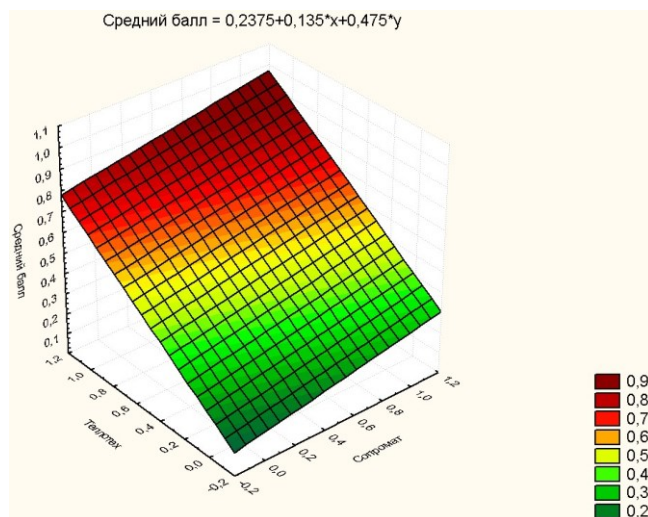


Рис. 4. Визуализация трехмерной поверхности оценки эффективности выбора самого сложного предмета для «среднего студента-строителя»

Разработанная визуальная технология проверки эффективности с помощью дихотомии позволяет ускорить данную процедуру.

Средний балл диплома бакалавра-строителя в значительной мере зависит от баллов по сопромату и теплотехнике, при этом балл по второй дисциплине оказывает большее влияние. При составлении учебных планов рекомендовано увеличить количество часов на изучение студентами дисциплины «Теоретические основы теплотехники», чтобы увеличить число студентов, которые достигают высоких образовательных результатов и уровня технологической готовности.

Заключение. Средства Visual Mining являются эффективными экспресс-методами по диагностике образовательных результатов будущих инженеров-строителей, но главное – не требуют специальных знаний компьютерных технологий. В дальнейших исследованиях планируется применение других средств

Visual Mining. Рекомендуем применять эту технологию как экспресс тест при проведении педагогического анализа информации, однако, для получения более точных результатов лучше применять классические методы компьютерной (вычислительной) педагогики: кластеризацию, регрессию, классификацию, факторный и SWOT-анализ и применение нейронных сетей.

Выделены дисциплины, которые даются большинству студентов-строителей сложнее всего: сопромат и основы теплотехники – путем построения «бочки Либиха», которая показывает, что образовательные результаты в большей мере зависят от успехов в освоении именно «сложных» дисциплин». Технология проверки эффективности педагогического прогноза с помощью дихотомий применена впервые и также позволяет быстро и наглядно увидеть результаты созданного прогноза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсебян, А. А. Анализ данных и процессов : учеб. пособие / А. А. Барсебян, М. С. Куприянов, И. И. Холод [и др.]. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : БХВ-Петербург, 2009. – 512 с. : ил.
2. Емельянова, О. П. О готовности будущего инженера к международному технологическому партнерству нефтегазовых производств и некоторых условиях ее формирования / О. П. Емельянова, М. В. Журавлева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 82-86.

3. Жебель, В. В. Программное средство для комплексной оценки технологической готовности инновационных научно-технологических проектов / В. В. Жебель, А. В. Комаров, К. А. Комаров [и др.] // Экономика науки. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 58-68.
4. Коляда, М. Г. Реализация элементов дифференцированного обучения в математике с использованием пиктограмм «Лица Чернова» / М. Г. Коляда, Ю. А. Ташкинов // Дидактика математики: проблемы и исследования : международный сборник научных работ. – Донецк : Донецкий нац. ун-т, 2019. – С. 73-92.
5. Коляда, М. Г. Педагогическое прогнозирование: теоретико-методологический аспект : монография / М. Г. Коляда, Т. И. Бугаева. – Донецк : Ноулидж, 2014. – 268 с.
6. Котова, Е. Е. Моделирование и имитация процессов обучения с разделением дидактических ресурсов. Динамический подход / Е. Е. Котова, Д. Х. Имаев. – СПб. : Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2014. – 111 с.
7. Майер, Р. В. Исследование математических моделей дидактических систем на компьютере : монография / Р. В. Майер. – Глазов : Глазовский гос. пед. ин-т, 2018. – 160 с.
8. Рудской, А. И. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера / А. И. Рудской, А. И. Боровков, П. И. Романов [и др.] // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 5-18.
9. Сучков, В. Модель инженера-строителя: компетентностный подход / В. Сучков, В. Иванов, Е. Корчагин // Высшее образование в России. – 2006. – № 12. – С. 111-115.
10. Ташкинов, Ю. А. Педагогическое прогнозирование образовательных результатов будущих инженеров-строителей в реальном времени / Ю. А. Ташкинов. – Текст : электронный // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2020. – Т. 8, № 1 (28). – URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=416%20doi:10.23888/humJ2020135-45> (дата обращения: 08.05.2020).
11. Ташкинов, Ю. А. Прогнозирование среднего балла диплома будущего инженера-строителя методом множественной регрессии / Ю. А. Ташкинов // Вестник Академии гражданской защиты. – 2019. – № 4 (20). – С. 79-84.
12. Халафян, А. А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных / А. А. Халафян. – М. : ООО «Бином-Пресс», 2007. – 512 с.
13. Хохлова, М. В. Технологическая компетентность в структуре профессиональной подготовки будущего инженера / М. В. Хохлова, О. Ю. Плескачева. – Брянск : БГИТА, 2013. – 164 с.
14. Murugan, A. Technological Readiness of UiTM students in Using Mobile Phones in The English Language Classroom / A. Murugan, G. Sai, A. Lin // Malaysian Online Journal of Educational Technology. – 2017. – № 5 (2). – P. 34-50.
15. Baker, R. S. Educational Data Mining and Learning Analytics / R. S. Baker, P. S. Inventado // Learning Analytics. – 2014. – P. 61-75.
16. Roland, R. Electronic Service: New Trends in Theory and Practice / R. Roland, P. K. Kannan. – 2002. – 320 p.
17. Smith, I. Performance Assessment and Prognosis for Civil Infrastructure Based on Model Falsification Reasoning / I. Smith. – Lausanne : EPFL, 2015.

REFERENCES

1. Barsegyan, A. A., Kupriyanov, M. S., Kholod, I. I., et al. (2009). *Analiz dannykh i protsessov* [Data and process analysis]. 3rd edition. Saint Petersburg, BKhV-Peterburg, 512 p.
2. Emel'yanova, O. P., Zhuravleva, M. V. (2019). O gotovnosti budushchego inzhenera k mezhdunarodnomu tekhnologicheskomu partnerstvu neftegazovykh proizvodstv i nekotorykh usloviyakh ee formirovaniya [About the readiness of the future engineer for the international technological partnership of oil and gas industries and some conditions for its formation]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 4, pp. 82-86.
3. Zhebel', V. V., Komarov, A. V., Komarov, K. A., et al. (2018). Programmnoe sredstvo dlya kompleksnoy otsenki tekhnologicheskoy gotovnosti innovatsionnykh nauchno-tekhnologicheskikh proektov [Software tool for a comprehensive assessment of technological readiness of innovative scientific and technological projects]. In *Ekonomika nauki*. Vol. 4. No. 1, pp. 58-68.
4. Kolyada, M. G., Tashkinov, Yu. A. (2019). Realizatsiya elementov differentsirovannogo obucheniya v matematike s ispol'zovaniem piktogramm «Litsa Chernova» [The implementation of the elements of differentiated learning in mathematics using the pictograms "Faces of Chernov"]. In *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya: mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh rabot*. Donetsk, Donetskiiy nats. un-t, pp. 73-92.
5. Kolyada, M. G., Bugaeva, T. I. (2014). *Pedagogicheskoe prognozirovaniye: teoretiko-metodologicheskiiy aspekt* [Pedagogical forecasting: theoretical and methodological aspect]. Donetsk, Noulidzh, 268 p.
6. Kotova, E. E., Имаев, D. Kh. (2014). *Modelirovaniye i imitatsiya protsessov obucheniya s razdeleniem didakticheskikh resursov. Dinamicheskiiy podkhod* [Modeling and imitation of learning processes with the division of didactic resources. Dynamic approach]. Saint Petersburg, Izd-vo SPbGETU «LETI». 111 p.
7. Mayer, R. V. (2018). *Issledovaniye matematicheskikh modeley didakticheskikh sistem na komp'yutere* [The study of mathematical models of didactic systems on a computer]. Glazov, Glazovskiy gos. ped. in-t, 160 p.
8. Rudskoy, A. I., Bоровков, A. I., Романов, P. I., et al. (2018). Obshcheprofessional'nye kompetentsii sovremennogo rossiyskogo inzhenera [General professional competencies of a modern Russian engineer]. In *Vysshee obrazovaniye v Rossii*. No. 2, pp. 5-18.
9. Suchkov, B., Ivanov, V., Korchagin, E. (2006). Model' inzhenera-stroiteleya: kompetentnostnyy podkhod [Model of a civil engineer: competency-based approach]. In *Vysshee obrazovaniye v Rossii*. No. 12, pp. 111-115.
10. Tashkinov, Yu. A. (2020). Pedagogicheskoe prognozirovaniye obrazovatel'nykh rezul'tatov budushchikh inzhenerov-stroiteley v real'nom vremeni [Pedagogical forecasting of educational results of future civil engineers in real time]. In *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye*. Vol. 8. No. 1 (28). URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=416%20doi:10.23888/humJ2020135-45> (mode of access: 08.05.2020).

11. Tashkinov, Yu. A. (2019). Prognozirovanie srednego balla diploma budushchego inzhenera-stroitel'ya metodom mnozhestvennoy regressii [Prediction of the average diploma of a future civil engineer by multiple regression]. In *Vestnik Akademii grazhdanskoy zashchity*. No. 4 (20), pp. 79-84.
12. Khalafyan, A. A. (2007). *STATISTICA 6. Statisticheskiy analiz dannykh* [STATISTICA 6. Statistical data analysis]. Moscow, OOO «Binom-Press». 512 p.
13. Khokhlova, M. V., Pleskacheva, O. Yu. (2013). *Tekhnologicheskaya kompetentnost' v strukture professional'noy podgotovki budushchego inzhenera* [Technological competence in the structure of professional training of the future engineer]. Bryansk, BGITA. 164 p.
14. Murugan, A., Sai, G., Lin, A. (2017). Technological Readiness of UiTM students in Using Mobile Phones in The English Language Classroom. In *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. No. 5 (2), pp. 34-50.
15. Baker, R. S., Inventado, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. In *Learning Analytics*, pp. 61-75.
16. Roland, R., Kannan, P. K. (2002). *Electronic Service: New Trends in Theory and Practice*. 320 p.
17. Smith, I. (2015). *Performance Assessment and Prognosis for Civil Infrastructure Based on Model Falsification Reasoning*. Lausanne, EPFL.

Тихонова Елена Вадимовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: elenatikhonova11@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА В СОДЕРЖАНИИ ВАРИАТИВНЫХ ДИСЦИПЛИН МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: полихудожественный подход; полихудожественные технологии; художественное образование; магистерская программа.

АННОТАЦИЯ. В статье освещаются вопросы внедрения полихудожественного подхода в профессиональном художественно-педагогическом образовании. Представлен один из путей его реализации в содержании вариативных дисциплин магистерской программы «Художественное образование».

Цель статьи: представить содержание вариативных дисциплин по магистерской программе «Художественное образование» на основе полихудожественного подхода в подготовке учителей предметной области «Искусство».

Методология и методы исследования: основные положения полихудожественного (Б. П. Юсов), интегрированного подходов педагогики искусства (Л. Г. Савенкова, О. И. Радомская и др.). **Методы:** изучение и анализ литературы; опрос; обобщение.

Результаты: охарактеризованы особенности полихудожественного и интегрированного подходов педагогики искусства, указано их сходство и различие. В качестве инструментов реализации данных подходов рассматриваются две группы полихудожественных технологий: 1) технологии на основе алгоритмов учебно-исследовательской деятельности; 2) технологии как индивидуальные (авторские) методики, реализующие идеи синтеза искусств. Представлено содержание вариативных дисциплин магистерской программы «Художественное образование» на основе полихудожественного подхода.

Научная новизна: обоснованы и апробированы пути реализации полихудожественного подхода в содержании вариативных дисциплин магистерской программы «Художественное образование».

Практическая значимость: представлен методический компонент реализации полихудожественного подхода в подготовке магистрантов (полихудожественные технологии, методы: художественного контекста; методы «мягких языков»; когнитивные, оргдеятельностные, креативные).

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Тихонова, Е. В. Реализация полихудожественного подхода в содержании вариативных дисциплин магистерской программы «Художественное образование» / Е. В. Тихонова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 172-177. – DOI: 10.26170/po20-03-21.

Tikhonova Elena Vadimovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Art Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

IMPLEMENTATION OF A POLIARTICTIC APPROACH IN THE CONTENT OF VARIABLE DISCIPLINES OF THE MASTER'S PROGRAM "ART EDUCATION"

KEYWORDS: polyartistic approach; polyartistic technologies; art education; master program.

ABSTRACT. Introduction. The article highlights the issues of implementing of poliartistic approach in professional art and pedagogical education. One of the ways of its implementation is in the content of variable disciplines of the master's program "Art education" are presented.

Aim of the article: to present the content of variable disciplines in the master's program "Art education" based on a polyartistic approach to the training of teachers in the subject area "Art".

Methodology and research methods: the main provisions of the polyartistic, integrated approaches of art pedagogy. **Methods of research:** study and analysis of literature; questionnaire; generalization.

Results: the features of polyartistic and integrated approaches to art pedagogy are described, their similarities and differences are indicated. Two groups of polyartistic technologies are considered as tools for implementing these approaches: 1) technologies based on algorithms of educational and research activities; 2) technologies as individual (author's) methods that implement the ideas of art synthesis. The content of variable disciplines of the master's program "Art education" based on a polyartistic approach is presented.

Scientific novelty: the ways of implementing of polyartistic approach in the content of variable disciplines of the master's program "Art education" substantiated and tested in practica.

Practical significance: theoretical aspect of the content of variable disciplines in the master's program "Art education" (polyartistic approach, principles of its implementation); methodical aspect (polyartistic technologies, author's methods and teaching methods: method of artistic context; methods of "soft languages"; cognitive, organizational, creative methods).

FOR CITATION: Tikhonova, E. V. (2020). Implementation of a Poliarctic Approach in the Content of Variable Disciplines of the Master's Program "Art Education". In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 172-177. DOI: 10.26170/po20-03-21.

Введение. В настоящее время в практику образования активно внедряются разнообразные педагогические технологии, инновационные методы и формы обучения. Их реализация в художественном образовании связана с творческим характером деятельности в различных видах искусства, наличием многочисленных авторских методик, методов и форм обучения. В подавляющем большинстве педагогические технологии разрабатываются для системы основного общего образования; вопросы их проектирования в структуре профессиональной подготовки учителей предметной области «Искусство» освещаются недостаточно. В ФГОС ВО по программе магистратуры «Художественное образование» указывается необходимость достижения выпускниками метапредметных результатов обучения, связанных с интеграцией научно-педагогических и художественно-педагогических знаний в педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой, культурно-просветительской деятельности, а также применения технологий, отражающих специфику предметной области «Искусство», в т. ч. полихудожественных технологий, отчасти реализующих эти требования. Однако, по мнению Н. Г. Тагильцевой, О. А. Овсянниковой, существует *противоречие* между требованиями нормативных документов к подготовке учителей, в т. ч. учителей предметной области «Искусство», с одной стороны, и недостатком внимания к практической реализации этих требований в профессиональной подготовке студентов педагогических вузов, с другой стороны [12, с. 291].

Цель статьи: представить содержание вариативных дисциплин по магистерской программе «Художественное образование» на основе полихудожественного подхода в подготовке учителей предметной области «Искусство».

Обзор литературы. Идеи полихудожественного подхода как стратегии взаимодействия искусств в процессе воспитания школьников, принципы его реализации на практике сформулированы Б. П. Юсовым (1997) [16]. Назовем основные идеи данного подхода: искусство рассматривается как первооснова мышления и художественно-творческого развития ребенка; полихудожественное воспитание основывается на предрасположенности ребенка к занятиям любыми видами творческой деятельности; общностью всех видов искусства является синкретическая основа, а также наличие

художественного образа в единстве технической (умения, навыки) и образной (творческой) составляющих [2, с. 16-17]. Среди наиболее значимых принципов полихудожественного подхода, по мнению Л. В. Матвеевой, можно выделить следующие: 1) принцип духовно-нравственного развития личности ребенка; 2) развитие творческого мышления и художественных способностей; 3) творческое самовыражение в различных видах искусства и разнообразной художественной деятельности [2, с. 17-18]. Другими словами, полихудожественный подход опирается на синкретическую природу всех видов искусства и на предрасположенность каждого ребенка к занятиям художественно-творческой деятельностью.

Близким по содержанию к полихудожественному подходу является интегрированный подход, разработанный на основе идей Б. П. Юсова (Л. Г. Савенкова, Е. П. Кабкова, О. И. Радомская и др.). Отличительная особенность интегрированного подхода состоит в особом внимании к способам взаимодействия обучающихся с произведениями искусства. Л. Г. Савенкова дифференцирует три уровня такого взаимодействия: первый уровень – межпредметные связи, или иллюстрирование одного произведения искусства – другим; второй уровень – взаимодействие искусств в ходе выявления сходства и различий художественно-образной формы и средств выразительности; третий уровень – интеграция, позволяющая сочетать изучение художественных явлений с научными знаниями для получения целостных представлений о художественном образе, картине мира, природе, социуме и человеке (Л. Г. Савенкова) [8, с. 61]. Итак, интегрированный подход связан с различной степенью «погружения» в процесс изучения и анализа художественных произведений в соответствии с возрастом учащихся, особенностями их восприятия и мышления, а также с оптимальным выбором методов и форм обучения.

Инструментом реализации указанных подходов являются разнообразные технологии и методики в педагогике искусства, среди которых можно выделить две группы: 1) полихудожественные технологии на основе алгоритмов учебно-исследовательской деятельности для создания художественно-творческих проектов; 2) индивидуальные (авторские) методики, основу которых составляют закономерности искусства, особенности творческого процесса, импровизационный характер художественно-творческой деятельности.

Полихудожественные технологии на основе алгоритмов учебной деятельности, внедряемые в профессиональную подготовку учителей, в т. ч. учителей предметной области «Искусство», рассматриваются как фактор оптимизации учебно-воспитательного процесса, как условие достижения метапредметных результатов обучения (И. В. Арябко, Л. В. Матвеева, Е. П. Кабкова, О. И. Радомская, Л. Г. Савенкова, Н. Г. Тагильцева и др.). В «Интегрированной проектной технологии» (О. И. Радомская) этапы исследовательской деятельности объединены с этапами организации и проведения художественно-творческих событий [6, с. 68-69]; или алгоритм самостоятельной работы для анализа научных публикаций в области музыкального и художественного образования, разработанный для студентов-бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профилям «Музыкальное образование», «Художественное образование» (Н. Г. Тагильцева, Л. В. Матвеева) [4, с. 148].

Полихудожественные технологии как индивидуальные (авторские) методики характеризуют импровизационность, органичное сочетание этапов организации урока искусства с драматургией его проведения, с этапами творческого процесса (Л. Н. Мун, Н. А. Новикова). Л. Н. Мун разработана «Интерактивная импровизационная технология», реализующая идеи синтеза искусств в художественном образовании и применение методов педагогики искусства: компаративного анализа, автореферентности, импровизационности и др. [5]. Этапы технологии: 1) поиск художественной идеи в произведениях искусства; 2) метафоричный перевод-импровизация художественных образов в другие модальности; 3) поиск аналогов художественных образов в других видах искусства. Н. А. Новиковой реализуется технология «Мастерская творческой деятельности» на основе алгоритмов деятельности учителя предметной области «Искусство», в которой этапы творческого процесса сочетаются с этапами организации и драматургией проведения учебного занятия [8, с. 98-99].

Полихудожественный подход и технологии его реализации в контексте духовно-нравственного развития личности находят применение в профессиональной подготовке учителей начальных классов (И. А. Арябкина, Н. Г. Куприна, И. А. Синкевич, Е. В. Шувалова и др.) [1; 10; 15].

Ценный опыт внедрения полихудожественного подхода в профессиональную подготовку учителей предметной области «Искусство» обобщает Н. Г. Тагильцева (бакалавриат по направлению «Педагогиче-

ское образование»). Автор предлагает технологию «сквозной» реализации данного подхода, начиная с занятий, формирующих исполнительские навыки будущих учителей музыки, через освоение содержания подхода в дисциплинах методической направленности (теория и методика музыкального образования), его апробацию в ходе педагогической практики, и, наконец, в создании студентами полихудожественных проектов для выпускной квалификационной работы, сочетающей теоретические основания данного подхода с практикой его внедрения в учебный процесс предметной области «Искусство» [11; 12]. Опыт внедрения полихудожественных технологий в музыкальном образовании приводит Н. П. Шишлянникова: создание учебно-методического комплекса, системы художественных методов и приемов обучения, практических и исследовательских заданий для проведения занятий на полихудожественной основе [14]. Е. В. Тихоновой разработаны когнитивные, креативные и оргдеятельностные задания в контексте эвристического обучения для самостоятельной работы студентов по классу музыкального инструмента (бакалавриат по направлению «Педагогическое образование»). Когнитивные задания: эскизное изучение музыкальных произведений с аннотацией о замысле композитора, о художественных аналогиях с произведениями других видов искусства; оргдеятельностные задания: разработка плана самостоятельной работы на музыкальном инструменте или индивидуального плана музыкальных занятий; креативные задания: подготовка беседы, лекции-концерта на основе взаимодействия различных видов искусства или рецензии на художественное событие [13, с. 89].

Итак, обзор литературы показывает: изучены теоретические основы внедрения полихудожественного, интегрированного подходов в образовательный процесс; проанализированы возможности полихудожественных технологий, обладающих значительным потенциалом для личностного развития, разрабатывается их содержание и пути реализации в образовательный процесс. Одним из способов внедрения полихудожественного подхода в профессиональную подготовку учителей предметной области «Искусство» может быть содержание вариативных дисциплин магистерской программы «Художественное образование».

Материалы и методы. Прежде чем начать разработку содержания вариативных дисциплин магистерской программы «Художественное образование», следовало выяснить, насколько магистранты готовы к освоению теоретических и практических основ полихудожественного и интегриро-

ванного подходов, что они хотят получить в процессе обучения в педагогическом вузе? Для этого проведен опрос, цель которого состояла в выявлении мнений магистрантов о возможности введения указанных подходов и полихудожественных технологий в профессиональную подготовку, а также возможности их применения в собственной педагогической деятельности.

Охарактеризуем результаты опроса, проведенного в 2019–2020 учебном году, в котором участвовали 25 человек, обучающихся по магистерской программе «Художественное образование».

Согласно полученным данным, основное внимание магистрантов направлено на применение общепедагогических технологий в сфере художественного образования, вопросы обогащения его содержания путем введения полихудожественного подхода практически не рассматривается. Подавляющее большинство опрошенных (92%) понимают под педагогической технологией систему методов и форм обучения; 20% рассматривают ее как алгоритм педагогической деятельности; 4% – как авторскую методику. Респонденты отмечают, что в образовательной деятельности наиболее распространены игровые технологии – 84% опрошенных, проектные – 56%, проблемные – 52%, здоровьесберегающие – 36%, личностно-ориентированные – 28%, полихудожественные технологии – 8%. Как видим, большинство респондентов называют общепедагогические технологии, не учитывающие специфики художественно-творческой деятельности; полихудожественные технологии известны незначительному числу опрошенных.

В своей профессиональной деятельности (система общего и дополнительного художественного образования) респонденты чаще всего используют методы и приемы игровых технологий – 60%, проблемных и проектных технологий – 44%. Опрошенные указывают преимущества проектных технологий (интеграция знаний, сотрудничество педагога и учащихся, творческий характер деятельности и др.) и их недостатки (сложность организации, стрессовые ситуации, психологические проблемы общения, субъективный характер оценивания творческого результата). Больше узнать о полихудожественном подходе, его принципах и способах реализации на практике хотели бы 100% респондентов. Согласно опросу, магистранты рассматривают полихудожественный подход на уровне межпредметных связей; вопросы изучения глубинных связей разнообразных произведений искусства, анализ сходных композиционных форм и средств художественной выразительности магистрантам неизвестны, но вызвали ин-

терес. (Среди магистрантов выпускники музыкальных вузов, бакалавры по направлению «Педагогическое образование» профилям «Изобразительное искусство», «Хореографическое искусство»). Магистранты отметили перспективы в реализации полихудожественного подхода в образовании и возможность применения полихудожественных технологий в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты опроса и аргументы, подчеркивающие значимость полихудожественного подхода в профессиональной подготовке учителей предметной области «Искусство», показали возможность проектирования вариативных курсов магистерской программы «Художественное образование».

Результаты. Нами разработано содержание трех дисциплин по магистерской программе «Художественное образование»: «Концептуальные основы современного художественного образования», «Инновационные технологии художественного образования», «Художественное образование в контексте современной культуры» в единстве теоретического и методического компонентов профессиональной подготовки. Теоретический компонент направлен на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций у обучающихся, методический – на формирование профессиональных компетенций по видам деятельности.

Дисциплина «Концептуальные основы современного художественного образования» связана с совершенствованием теоретической подготовки магистрантов в области методологии художественного образования, в т. ч. изучение полихудожественного подхода, принципов его реализации с разной степенью «погружения»: уровень межпредметных связей, уровень взаимодействия искусств, уровень интеграции художественных явлений с научными знаниями.

Дисциплина «Инновационные технологии художественного образования» обогащает методический опыт магистрантов: проектирование учебных занятий на полихудожественной основе с учетом возрастных особенностей школьников; применение полихудожественных технологий на основе алгоритмов учебно-исследовательской деятельности, авторских методик и методов обучения: метод создания художественного контекста; методы «мягких языков»; когнитивные, оргдеятельностные, креативные методы; а также использование традиционных и нетрадиционных урочных и внеурочных форм обучения.

Дисциплина «Художественное образование в контексте современной культуры»

направлена на изучение полихудожественных проектов выдающихся деятелей искусства (А. Скрябин, М. Чюрленис, В. Кандинский и др.); практики создания художественно-творческих проектов во внеучебной деятельности, культурно-образовательном пространстве школы или города, в использовании синтетических форм искусства, объединяющих музыку, поэзию, хореографическое и изобразительное искусство. Под научным руководством автора данной статьи магистранты разработаны творческие проекты на полихудожественной основе для школьников: проект по бисероплетению, сочетающий изобразительное и декоративно-прикладное искусство (Е. Ю. Самкова); проект на основе взаимодействия литературы, музыки, скульптуры, кино (Л. В. Гущин); проект, интегрирующий изобразительное искусство, музыку и литературу (В. В. Тверитина). Участие школьников в названных проектах обеспечивает развитие их познавательной активности и самостоятельности, эмпатии, целостного художественного восприятия, мышления и воображения. Для магистрантов процесс создания полихудожественных проектов связан с личностно-профессиональным саморазвитием, совершенствованием восприятия и художественно-педагогического мышления, развитием рефлексии, креативности. Таким образом, реализация полихудожественного

подхода в содержании вариативных дисциплин по программе «Художественное образование» обеспечивает профессиональную подготовку учителей, обладающих глубокой эрудицией и владеющих системой способов художественного развития детей в разнообразных видах творческой деятельности на основе интеграции искусств.

Выводы и обсуждение. Реализация полихудожественного подхода в подготовке будущих учителей предметной области «Искусство» представлена содержанием вариативных дисциплин по магистерской программе «Художественное образование». Полихудожественные технологии на основе взаимодействия и синтеза искусств рассматриваются как один из способов внедрения полихудожественного подхода в профессиональной подготовке магистрантов.

В процессе освоения содержания вариативных дисциплин магистранты учатся разрабатывать авторские программы на полихудожественной основе, изучают авторские методы и приемы обучения, создают полихудожественные проекты, направленные на художественно-творческое развитие детей на основе стратегии взаимодействия и синтеза искусств. Перспективным представляется дальнейшее изучение полихудожественных технологий на основе интеграции и синтеза искусств в дополнительном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арябкина, И. В. Полихудожественные контексты культурно-эстетического развития современных младших школьников / И. В. Арябкина // Научное мнение. – 2016. – № 2-1. – С. 65-68.
2. Матвеева, Л. В. Полихудожественное воспитание в школе : учеб. пособие для самостоятельной работы обучающихся / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 132 с.
3. Матвеева, Л. В. Полихудожественное воспитание в школе : метод. рекомендации для учителей общеобразовательных школ / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева, Е. А. Заплатина. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 61 с.
4. Матвеева, Л. В. Развитие аналитических умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» в процессе подготовки к реализации полихудожественного подхода / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева, С. А. Новоселов // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 144-151.
5. Мун, Л. Н. Синтез искусств в художественном образовании (интерактивная импровизационная технология) / Л. Н. Мун. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2008. – № 4. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-4-2008.htm> (дата обращения: 08.01.2020).
6. Радомская, О. И. Интегрированные педагогические технологии в общеобразовательной школе / О. И. Радомская. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2017. – № 4. – С. 66-71. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-4-2017.htm> (дата обращения: 09.01.2020).
7. Радомская, О. И. Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения / О. И. Радомская, Л. Г. Савенкова. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – С. 131-140. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-2-2015.htm> (дата обращения: 09.01.2020).
8. Савенкова, Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства : монография / Л. Г. Савенкова. – М. : МАГМУ-РАНХиГС, 2011. – 156 с.
9. Савенкова, Л. Г. Педагогические условия внедрения в практику школы интегрированных направлений работы / Л. Г. Савенкова. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2010. – № 4. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-4-2010.htm> (дата обращения: 08.01.2020).
10. Синкевич, И. А. Подготовка студентов педагогических вузов к полихудожественному развитию школьников / И. А. Синкевич // Психология обучения. – 2009. – № 9. – С. 44-56.
11. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе / Н. Г. Тагильцева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 147-152.
12. Тагильцева, Н. Г. Полихудожественный подход в подготовке учителей предметной области «Искусство» / Н. Г. Тагильцева, О. А. Овсянникова // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 289-301.

13. Тихонова, Е. В. Эвристическое обучение в подготовке бакалавров педагогического образования / Е. В. Тихонова // Образование в сфере искусства. – 2016. – № 1 (7). – С. 87-92.
14. Шишляникова, Н. П. Полихудожественная подготовка будущего педагога-музыканта к работе в школе / Н. П. Шишляникова // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2013. – № 15. – С. 21-26.
15. Шувалова, Е. Е. Подготовка педагога начальной школы к реализации полихудожественного подхода / Е. Е. Шувалова. – Текст : электронный // Педагогика искусства. – 2015. – № 1. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-1-2015.htm> (дата обращения: 09.01.2020).
16. Юсов, Б. П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : матер. междунар. науч.-практ. конференции 25–27 августа 1997. – Астрахань, 1997. – С. 214-220.

REFERENCES

1. Aryabkina, I. V. (2016). Polikhudozhestvennyye konteksty kul'turno-esteticheskogo razvitiya sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Polyartistic contexts of cultural and aesthetic development of modern elementary school students]. In *Nauchnoe mnenie*. No. 2-1, pp. 65-68.
2. Matveeva, L. V., Tagil'tseva, N. G. (2018). *Polikhudozhestvennoe vospitanie v shkole* [Polyart education at school]. Ekaterinburg. 132 p.
3. Matveeva, L. V., Tagil'tseva, N. G., Zaplatina, E. A. (2019). *Polikhudozhestvennoe vospitanie v shkole* [Polyart education at school]. Ekaterinburg. 61 p.
4. Matveeva, L. V., Tagil'tseva, N. G., Novoselov, S. A. (2018). Razvitie analiticheskikh umeniy u bakalavrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» v protsesse podgotovki k realizatsii polikhudozhestvennogo podkhoda [Development of analytical skills for bachelors in the direction of "Pedagogical education" in the process of preparing for the implementation of a polyartistic approach]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 11, pp. 144-151.
5. Mun, L. N. (2008). Sintez iskusstv v khudozhestvennom obrazovanii (interaktivnaya improvizatsionnaya tekhnologiya) [Synthesis of arts in art education (interactive improvisational technology)]. In *Pedagogika iskusstva*. No. 4. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-4-2008.htm> (mode of access: 08.01.2020).
6. Radomskaya, O. I. (2017). Integrirovannyye pedagogicheskie tekhnologii v obshcheobrazovatel'noy shkole [Integrated pedagogical technologies in a comprehensive school]. In *Pedagogika iskusstva*. No. 4, pp. 66-71. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-4-2017.htm> (mode of access: 09.01.2020).
7. Radomskaya, O. I., Savenkova, L. G. (2015). Teoreticheskoe osnovanie kompleksnogo integrirovannogo obucheniya [The theoretical basis of integrated education]. In *Pedagogika iskusstva*. No. 2, pp. 131-140. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-2-2015.htm> (mode of access: 09.01.2020).
8. Savenkova, L. G. (2011). *Vospitanie cheloveka v prostranstve mira i kul'tury: Integratsiya v pedagogike iskusstva* [Man's education in the space of peace and culture: Integration in the pedagogy of art]. Moscow, MAGMU-RANKhiGS. 156 p.
9. Savenkova, L. G. (2010). Pedagogicheskie usloviya vnedreniya v praktiku shkoly integrirovannykh napravleniy raboty [Pedagogical conditions for the implementation of integrated work areas in school practice]. In *Pedagogika iskusstva*. No. 4. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-4-2010.htm> (mode of access: 08.01.2020).
10. Sinkevich, I. A. (2009). Podgotovka studentov pedagogicheskikh vuzov k polikhudozhestvennomu razvitiyu shkol'nikov [Preparing students of pedagogical universities for the polyartistic development of schoolchildren]. In *Psikhologiya obucheniya*. No. 9, pp. 44-56.
11. Tagil'tseva, N. G. (2016). Polikhudozhestvennyy podkhod v organizatsii protsessa obucheniya uchiteley muzyki v pedagogicheskom vuze [Poly-artistic approach to the organization of the process of teaching music teachers at a pedagogical university]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 147-152.
12. Tagil'tseva, N. G., Ovsyannikova, O. A. (2017). Polikhudozhestvennyy podkhod v podgotovke uchiteley predmetnoy oblasti «Iskusstvo» [Polyartistic approach in the training of teachers of the subject field "Art"]. In *Yazyk i kul'tura*. No. 40, pp. 289-301.
13. Tikhonova, E. V. (2016). Evristicheskoe obuchenie v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Heuristic education in the preparation of bachelors of teacher education]. In *Obrazovanie v sfere iskusstva*. No. 1 (7), pp. 87-92.
14. Shishlyannikova, N. P. (2013). Polikhudozhestvennaya podgotovka budushchego pedagoga-muzykanta k rabote v shkole [Polyartistic preparation of the future musician teacher for work at school]. In *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: Pedagogicheskie nauki*. No. 15, pp. 21-26.
15. Shuvalova, E. E. (2015). Podgotovka pedagoga nachal'noy shkoly k realizatsii polikhudozhestvennogo podkhoda [Preparing an elementary school teacher to implement a multi-artistic approach]. In *Pedagogika iskusstva*. No. 1. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazin-1-2015.htm> (mode of access: 09.01.2020).
16. Yusov, B. P. (1997). Ctrategiya vzaimodeystviya iskusstv v vospitanii shkol'nikov (novaya paradihma) [Strategy for the interaction of arts in the education of schoolchildren (a new paradigm)]. In *Vzaimodeystvie iskusstv: metodologiya, teoriya, gumanitarnoe obrazovanie: mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konferentsii 25–27 avgusta 1997*. Astrakhan, pp. 214-220.

УДК 378.2
ББК 4448.027

DOI 10.26170/po20-03-22
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Белякова Евгения Гелиевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет; 620007, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: e.g.belyakova@utmn.ru

Быков Сергей Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет; 620007, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: hr72-2011@mail.ru

Митриковская Марина Сергеевна,

ассистент кафедры психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет; 620007, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: m.s.mitrikovskaya@utmn.ru

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ МЛАДШИХ КУРСОВ В ПЕРИОД ПРАКТИКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; профессиональное самоопределение; профессиональная идентичность; сопровождение профессионального самоопределения; проектирование профессионального будущего; рефлексия опыта.

АННОТАЦИЯ. В современных условиях неопределенности актуализируется несоответствие между потребностью студентов в профессиональном самоопределении и нереализованным в достаточной мере особом содержании сопровождения, обеспечивающего активизацию субъектной вовлеченности студентов в процесс самоопределения через становление способности к осмысленному профессиональному развитию. Проблема исследования состоит в необходимости поиска способов сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов бакалавриата, обучающихся по модели индивидуальных образовательных траекторий. Цель статьи состоит в описании результатов опытно-экспериментальной работы по апробации модели сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов. За методологическую основу приняты положения авторской концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения, в соответствии с которой сопровождение должно создавать условия для осмысленного проектирования профессионального развития, поддержки процесса реализации плана и рефлексии освоенного опыта педагогической деятельности. Результативность сопровождения оценивалась через сформированность профессиональной идентичности (методика А. А. Озеринной) и динамику профессиональной самооценки (семантический дифференциал). Выявлены характерные различия в динамике профессиональной идентичности и профессиональной самооценки студентов трех экспериментальных групп, различающихся технологиями поддержки профессионального самоопределения. Установлено, что сопровождение, нацеленное на осмысленное проектирование профессионального развития и рефлексии опыта осваиваемой педагогической деятельности, способствует профессиональной идентификации студентов. Студенты, включенные в целостный процесс сопровождения, продемонстрировали положительную динамику профессиональной самооценки как одного из аспектов профессиональной самоидентификации. Исследование позволило выявить способы реализации смысловых механизмов профессионального самоопределения с использованием социальных сетей и современных технологий управления проектами на базе платформы Trello. Результаты исследования могут использоваться в условиях вузовской подготовки педагогов.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Белякова, Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов в период практики / Е. Г. Белякова, С. А. Быков, М. С. Митриковская. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 178-187. – DOI: 10.26170/po20-03-22.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-00106.

Belyakova Evgeniya Gelievna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Bykov Sergei Aleksandrovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia

Mitrikovskaya Marina Sergeevna,

Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Tyumen State University, Tyumen, Russia

**SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
STUDENTS-TEACHERS OF YOUNGER COURSES DURING PRACTICE**

KEYWORDS: ; teacher education; professional self-determination; professional identity; support for professional self-determination; designing a professional future; reflection of experience.

ABSTRACT. Under the current conditions of uncertainty, the discrepancy between the students' need for professional self-determination and the sufficiently unrealized special content of accompaniment, which activates the subjective involvement of students in the process of self-determination through the development of the ability to meaningful professional development, is being updated. The research problem is the need to find ways to support professional self-determination of student teachers of junior undergraduate students studying according to the model of individual educational paths. The purpose of the article is to describe the results of experimental work on testing a model for supporting professional self-determination of student teachers. The principles of the author's concept of semantic mechanisms of professional self-determination, according to which accompaniment should create the conditions for meaningful design of professional development, support for the implementation of the plan and reflection of the learned experience of pedagogical activity, are taken as a methodological basis. The effectiveness of accompaniment was assessed through the formation of professional identity (A. A. Ozerina's technique) and the dynamics of professional self-esteem (semantic differential). The characteristic differences in the dynamics of professional identity and professional self-esteem of students of three experimental groups, differing in technologies for supporting professional self-determination, are revealed. It has been established that accompaniment aimed at the meaningful design of professional development and reflection on the experience of mastered pedagogical activity contributes to the professional identification of students. Students included in the holistic process of accompaniment demonstrated the positive dynamics of professional self-esteem as one of the aspects of professional self-identification. The study revealed ways to implement semantic mechanisms of professional self-determination using social networks and modern project management technologies based on the Trello platform. The results of the study can be used in conditions of university training of teachers.

FOR CITATION: Belyakova, E. G., Bykov, S. A., Mitrikovskaya, M. S. (2020). Support of Professional Self-Determination Students-Teachers of Younger Courses during Practice. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 178-187. DOI: 10.26170/po20-03-22.

ACKNOWLEDGMENTS: the study was carried out with financial support from the RFBR grant, project No. 18-013-00106.

Введение. Вузский период вхождения студентов-педагогов в будущую профессию предполагает сопровождение данного этапа профессионального взросления. Для студентов младших курсов обучение в вузе во многом является продолжением оптации в новых условиях, актуализирующих потребность в подтверждении правильности ранее сделанного выбора, поиске способов профессионального развития. При этом студенты могут существенно различаться сформированностью личного профессионального плана, что может быть связано как со слабым осознанием своих интересов, склонностей, незнанием собственных способностей, так и с недостаточной осведомленностью о содержании будущей профессиональной деятельности.

В современных условиях высокой волатильности рынка труда и тренда на индивидуализацию обучения в высшей школе перечисленные сложности профессионального самоопределения студентов могут усилиться. Реагируя на нарастание «сложности, неопределенности, разнообразия» в социуме (А. Г. Асмолов) [1], высшая школа, по сути, меняет социальную ситуацию профессионального самоопределения студентов, обучающихся по модели индивидуальных образовательных траекторий, через унификацию учебного плана для младших курсов бакалавриата. Фактически создается своего рода «буферная зона», минимально нагруженная профессионально-ориентированными дис-

циплинами, в пределах которой появляются достаточно удобные условия для переопределения направления подготовки. Соответственно, можно предположить, что профессиональное самоопределение студентов младших курсов разворачивается в иных условиях, чем в предшествующие годы, что требует разработки особого содержания сопровождения.

Цель статьи – раскрыть результаты опытно-экспериментальной работы, в которой сопровождение профессионального самоопределения студентов-педагогов строилось через создание условий для осмысленного самопроектирования профессионального развития, поддержки процесса реализации плана и рефлексии освоенного опыта педагогической деятельности.

Обзор. Современные исследователи подчеркивают актуальность организации сопровождения профессионального самоопределения студентов вуза. Как отмечает Е. Ю. Валитова, педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов должна быть направлена на «формирование субъектной профессиональной позиции студентов вуза посредством совместной со студентами актуализации индивидуальных профессионально-ориентированных образовательных запросов и организационно-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве вуза» [4, с. 8].

В научной литературе представлены

варианты психолого-педагогических механизмов как возможного ориентира для конструирования содержания сопровождения профессионального самоопределения студентов, характеризующих возрастающую субъектность личности в процессе ориентации в «пространстве самоопределения» (Н. С. Пряжников). Необходимое качество субъектности при освоении профессии на этапе вузовского обучения обеспечивается через формирование личного профессионального плана (Е. А. Климов) [9] и личной профессиональной перспективы (Н. С. Пряжников) [13], построение образов возможного будущего (Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова) [11], самопроектирование (Т. А. Ерина) [6], саморегуляцию (Д. П. Заводчиков, П. О. Манякова) [7], личностную автономность (Р. А. Волошина, И. В. Мешкова) [5] и опору на систему базовых ценностей (Т. М. Коньшина, Н. С. Пряжников, Т. Ю. Садовникова) [10]. Проблема активизации субъектности студентов возрастает в условиях индивидуализации образования, где, по данным Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова, М. В. Зиннаковой, Е. В. Лебедевой, особое значение приобретают «внутренние предикторы» индивидуализации, к которым авторы относят целевые ориентации обучающихся, мотивы повышения образовательного уровня, познавательную активность, потребность в саморазвитии, самоотношение и направленность на будущее (временную перспективу) [8, с. 270].

Ряд исследователей подчеркивает специфику процесса сопровождения вхождения студентов в профессию педагога, где важнейшие изменения в профессиональном самоопределении связаны с наращиванием практических умений в сочетании с осмысленным отношением к новому опыту. Как отмечают С. Н. Поздняк, О. Ю. Гурьевских, О. В. Янцер, в ходе прохождения практики как среды самоопределения студенты-педагоги получают возможность для развития базовых элементов, характеризующих процесс и результат самоопределения в профессии, к которым указанные авторы относят «когнитивную сложность образа профессиональной деятельности; понимание своей профессиональной принадлежности, определяемое процессами идентификации и персонификации; осмысление временной перспективы освоения профессии» [12, с. 110]. F. Rodrigues, M. J. Mogarro отводят роль важнейшего средства сопровождения становления студентов – будущих учителей супервизии с участием опытных педагогов [15]. Н. Colliander считает необходимым элементом работы с молодыми учителями использование рефлексивных практик, обеспечивающих непрерывное осмыс-

ление опыта как условия самоидентификации в профессии педагога [14].

В русле концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения и модели сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов (Е. Г. Белякова) разработаны конкретное содержание и формы его реализации, которые были изложены в специальной публикации [3]. В настоящей статье представлены результаты апробации ряда ключевых компонентов сопровождения.

Материалы и методы. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в мае – сентябре 2019 года на базе ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». В исследовании принимали участие 62 студента первого курса, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) профиль «Начальное образование». Студенты, включенные в эксперимент, обучались по модели индивидуальных образовательных траекторий. В обеспечении сопровождения были задействованы преподаватели.

В ходе формирующего эксперимента был реализован авторский вариант сопровождения профессионального самоопределения студентов-первокурсников в период прохождения летней практики на базе образовательных организаций города и области. Процесс сопровождения осуществлялся как в «очном» формате, так и посредством современных информационно-коммуникационных технологий (социальная сеть ВКонтакте, платформа Trello). Были разработаны и апробированы ряд методик («Мотивационное письмо», «Персональный план профессионального развития», «Рефлексивное эссе»), алгоритмы взаимодействия студента с преподавателем.

Для того чтобы проследить действенность параметров сопровождения, были созданы три экспериментальные группы, различающиеся вводимыми условиями. Все группы в период выхода на практику работали с официальным руководителем дистанционно через социальную сеть, и это было основным условием для первой экспериментальной группы (ЭГ 1). Вторая группа (ЭГ 2), кроме этого, перед выходом на практику проектировала свое профессиональное развитие. Для третьей группы (ЭГ 3), помимо перечисленных условий, в ходе практики было организовано сопровождение с использованием Trello.

В соответствии с содержанием реализуемой нами модели сопровождения основными критериями результативности организуемого процесса выступали сформированность профессиональной идентичности студентов-педагогов, сущность которой понималась как системный результат ориен-

тации в педагогических ценностях и их принятия, становления образа «Я – педагог», обеспечения циклической деятельности – «выстраивание персональной перспективы развития в профессии (образа профессионального будущего) – накопление позитивного опыта самоэффективности в решении педагогических задач – его рефлексивное осмысление» и динамика профессиональной самооценки [2]. Для оценки сформированности профессиональной идентичности студентов использовались опросник А. А. Озеринной, профессиональная самооценка определялась с помощью семантического дифференциала (Е. Г. Белякова) [2].

Ход и результаты исследования.

Ниже представлено развернутое описание вводимых в ходе опытно-экспериментальной работы условий сопровождения.

Технология сопровождения студентов с использованием социальной сети ВКонтакте. Сопровождение организовывалось официальным руководителем практики, в задачи которого входила аттестация студентов в рамках выполнения учебного плана образовательной программы. При этом были реализованы условия, которые обеспечивали не только сопровождение собственно образовательного процесса, но и возможности для профессионального самоопределения студентов-первокурсников.

При прохождении первокурсниками-педагогами практики обязательным заданием являлось ведение онлайн-дневника в сообществе в социальной сети ВКонтакте. Работа с онлайн-дневником может быть условно разделена на три этапа: 1. Подготовительный этап: создание сообщества в социальной сети ВКонтакте, размещение в нем материалов по практике. 2. Работа в период практики: размещение студентами отчетной документации по практике, получение обратной связи от преподавателя. 3. Подведение итогов по практике: оценка работы студентов.

На подготовительном этапе преподаватель создает сообщество в социальной сети ВКонтакте, в котором размещается актуальная и доступная в любое удобное для студента время информация по практике: а) дедлайны: сроки прохождения практики в соответствии с графиком учебного процесса; сроки предоставления отчетной документации онлайн; сроки сдачи бумажной версии отчета; б) ссылки на материалы по практике: программа практики; шаблоны, инструкции и примеры оформления сопутствующих документов (договоров, направления и пр.); ссылки на рекомендуемые источники; в) ссылки на краткое описание каждого задания и разделы в сообществе, в которых студенты размещают отчетную до-

кументацию. Обязательным условием является закрытый формат сообщества – доступ к размещаемым в нем материалам может быть доступен только для его участников (студентов и преподавателя).

В период прохождения практики студенты размещают отчетную документацию, предусмотренную программой практики, в сообществе в соответствующих разделах. Помимо текстовых документов, могут предоставляться фотоотчеты и видеоматериалы. Ведение онлайн-дневника в сообществе ВКонтакте позволяет студентам познакомиться с содержанием работы своих одноклассников в период практики. Студенты получают оперативную обратную связь по итогам проверки преподавателем размещенных ими материалов, а также консультации по возникающим вопросам.

На последнем этапе преподаватель размещает в сообществе результаты оценки работы студентов в период практики: отметки и свои комментарии к выполненным заданиям. Итоговая конференция проводится в форме кейс-турнира, где студенты презентуют собственный опыт решения нестандартных ситуаций, с которыми сталкивались в период практики, и предлагают новые варианты решений для ситуаций одноклассников в ходе группового обсуждения.

Технология проектирования и рефлексии профессионального развития. Для организации деятельности по самопроектированию профессионального развития в ходе установочной сессии перед выходом на практику студентам предлагалось выполнить несколько заданий. Проектирование осуществлялось в процессе подготовки «Мотивационного письма», описывающего уже имеющийся опыт педагогической деятельности и перспективные цели саморазвития как педагога. Спецификой мотивационного письма является его формат как нарративного текста, то есть свободного «авторского» повествования о себе, допускающего выдвижение смыслоцелевых ориентиров, не ограниченных ближайшими временными рамками. На следующем этапе в опоре на мотивационное письмо студенты составляли персональный план профессионального развития, в котором в структурированном виде ставились более конкретные цели и задачи на период практики, выстраивались шаги для реализации своего проекта, определялись условия, ресурсы и варианты поддержки, а также были сформулированы критерии / показатели для оценки достижения поставленных в проекте целей. На протяжении практики ежедневно студенты готовили краткие рефлексивные нарративы с анализом текущего опыта вхождения в педагогическую деятельность,

в том числе отражающие их восприятие себя как становящегося педагога. На завершающем этапе студентам было предложено обобщить свой новый опыт практической деятельности и самоидентификации в педагогической профессии в форме развернутого нарратива, визуализированного с использованием платформы Tilda.

Технология сопровождения профессионального самоопределения с использованием платформы Trello. В ходе прохождения практики взаимодействие студентов и преподавателей организовывалось дистанционно с использованием современных технологий управления проектами, позволяющих в режиме онлайн осуществлять непрерывную поддержку и управление процессом профессионального самоопределения. На платформе Trello студенты ежедневно планируют свой день (чек-лист, установка дедлайнов, маркеры для выделения значимости задач) и по завершении дня отмечают выполненное. Функция «комментарии» позволяет включать в анализ дня рефлексию своего опыта, и, что важно, построить диалог с преподавателем. Trello обеспечивает возможности для интересной визуализации опыта через прикрепление не только текстовых документов, но и фото- и видеоматериалов, индивидуальное оформление персональной доски и ежедневных карточек.

Роль преподавателя, включенного в сопровождение с использованием Trello, существенно отличается от функций официального руководителя практики, поскольку в его задачи входят поддержка следующих видов активности студентов: проектирование своего развития, планирование конкретных шагов по достижению поставленных целей, реализация планов в деятельности, анализ и оценка результатов, рефлексия собственной успешности / неуспешности. Преподаватель обеспечивает психологическую поддержку студентов в сложных ситуациях, которые нередко возникают при выходе в реальный образовательный процесс, помогает им в интерпретации опыта педагогической деятельности, направляет рефлексию студентов на осознание ими приращения опыта самоэффективности в решении педагогических задач. Важным условием сопровождения с использованием платформы Trello является создание приватного пространства диалога и взаимодействия студента с преподавателем, где в наибольшей мере могут быть реализованы принципы открытости, доверия, своевременной эмоциональной поддержки и оперативного консультирования по возникающим сложным ситуациям. Технические возможности Trello позволяют поддерживать непрерывный контакт студента и пре-

подавателя через web-версию и приложение в смартфоне, push-уведомления о новых сообщениях, что, безусловно, способствует продуктивности взаимодействия.

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались через сопоставление данных входной и итоговой диагностики профессиональной идентичности студентов (статусы, показатели по основным шкалам), профессиональной самооценки (общая самооценка и самооценка по блокам «Профессиональная компетентность», «Профессиональная коммуникация», «Индивидуальность педагога» и «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности»).

В таблице 1 представлены данные о динамике статусов и выраженности показателей профессиональной идентичности у педагогов-первокурсников в ходе опытно-экспериментальной работы. Содержательные характеристики статусов профессиональной идентичности представлены в публикации А. А. Озериной, автора использованного нами опросника¹. Опросник содержит две основные шкалы: сформированность и зрелость профессиональной идентичности, различное сочетание которых дает один из четырех статусов профессиональной идентичности: «диффузный» (выбор дальнейшего пути еще не сделан, четкие представления о карьере или о профессиональной жизни отсутствуют, респондент, как правило, даже не задумывался над этой проблемой), «мораторий» (кризис выбора: респондент осознает проблему выбора профессионального пути и находится в процессе поиска адекватного решения, альтернативы определены, но наиболее подходящий вариант еще не определен), «предрешенный» (респондент имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне, например, родителями или друзьями, и не являются результатом самостоятельного выбора) и «достигнутый» (профессиональные планы респондента довольно четко определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения).

Проверка статистической значимости различий проведена с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Результаты показали, что наблюдается перераспределение респондентов по статусу профессиональной идентичности в ЭГ 1 и ЭГ 3. В ЭГ 1 наблюдается уменьшение студентов со статусами «мораторий» (на 9,09%) и «предрешенный» (на 18,18%), увеличивается количество студентов со стату-

¹ Озерина А. А. Создание опросника исследования профессиональной идентичности // Форум серия: Современное состояние и тенденции развития гуманитарных и экономических наук. – 2011. – № 1. – С. 202-207.

сом «достигнутый» (на 27,27%). Проявилась положительная динамика по субкатегориям: «зрелость профессиональной идентичности» (+0,045); «собственные учебно-профессиональные планы» (+0,159); «эмоциональное принятие профессии» (+0,045); «рациональное принятие профессии» (+0,023); «внутренний образ профессии» (+0,091); «целостный образ профессии» (+0,023); «осознанный образ профессионала» (+0,023); «активная профессиональная позиция» (+0,159); «автономная профессиональная позиция» (+0,091). Подтвердилась статистическая значимость различий показателей по шкале «осознанный образ профессионала».

В ЭГ 2 перераспределения по статусу профессиональной идентичности не наблюдается. Отмечается положительная динамика по субкатегориям: «целостный образ профессии» (+0,017); «осознанный образ профессионала» (+0,017); «положительная профессиональная мотивация» (+0,083); «интринсивная профессиональная мотивация» (+0,017). При этом статистическая значимость различий показате-

лей по шкалам не подтвердилась.

В ЭГ 3 уменьшается количество студентов со статусом «диффузный» (на 6,67%) и одновременно увеличивается их количество со статусом «мораторий» (на 6,67%). Положительная динамика выявлена по субкатегориям: «сформированность профессиональной идентичности» (+0,029); «определенные учебно-профессиональные планы» (+0,050); «собственные учебно-профессиональные планы» (+0,033); «внутренний образ профессии» (+0,017); «целостный образ профессии» (+0,033); «четкий образ профессионала» (+0,117); «активная профессиональная позиция» (+0,133); «автономная профессиональная позиция» (+0,017); «профессиональная самооценка как результат собственной рефлексии» (+0,067). Подтвердилась статистическая значимость различий показателей по шкалам: «сформированность профессиональной идентичности», «собственные учебно-профессиональные планы», «целостный образ профессии», «четкий образ профессионала», «адекватная профессиональная самооценка».

Таблица 1

Динамика статусов профессиональной идентичности и показателей по шкалам у студентов-педагогов младших курсов (методика А. А. Озериной)

		ЭГ 1			ЭГ 2			ЭГ 3		
		вход	выход	динамика	вход	выход	динамика	вход	выход	динамика
Основные критерии, распределение респондентов, доли в %										
Статус профессиональной идентичности	диффузный	0,00	0,00	---	0,00	0,00	---	6,67	0,00	- 6,67
	мораторий	18,18	9,09	-9,09	6,67	6,67	---	0,00	6,67	+ 6,67
	предрешенный	27,27	9,09	-18,18	0,00	0,00	---	20,00	20,00	---
	достигнутый	54,55	81,82	27,27	93,33	93,33	---	73,33	73,33	---
По шкалам (выраженность от 0 до 1)										
сформированность / несформированность		0,737	0,731	-0,006	0,867	0,852	-0,014	0,774	0,802	0,029
зрелость / незрелость		0,782	0,828	0,045	0,874	0,864	-0,010	0,838	0,831	-0,007
Учебно-профессиональные планы	определенные / неопределенные	0,682	0,614	-0,068	0,900	0,850	-0,050	0,800	0,850	0,050
	собственные / заимствованные	0,455	0,614	0,159	0,800	0,783	-0,017	0,767	0,800	0,033
Отношение к профессии	эмоциональное принятие / отвержение	0,773	0,818	0,045	0,967	0,967	0,000	0,833	0,833	0,000
	рациональное принятие / отвержение	0,955	0,977	0,023	0,983	0,917	-0,067	0,950	0,900	-0,050
Образ профессии	внутренний / поверхностный	0,818	0,909	0,091	0,967	0,950	-0,017	0,900	0,917	0,017
	целостный / фрагментарный	0,864	0,886	0,023	0,883	0,900	0,017	0,850	0,883	0,033
Образ профессионала	четкий / размытый	0,841	0,773	-0,068	0,950	0,883	-0,067	0,700	0,817	0,117
	осознанный /	0,864	0,886	0,023	0,900	0,917	0,017	0,900	0,833	-0,067

	стереотипный									
Профессиональная позиция	активная / пассивная	0,568	0,727	0,159	0,800	0,783	-0,017	0,650	0,783	0,133
	автономная / зависимая	0,773	0,864	0,091	0,917	0,900	-0,017	0,833	0,850	0,017
Профессиональная самооценка	адекватная / неадекватная	0,977	0,932	-0,045	0,983	0,950	-0,033	0,967	0,967	0,000
	результат собственной рефлексии / результат оценки других	0,682	0,682	0,000	0,800	0,783	-0,017	0,717	0,783	0,067
Профессиональная мотивация	положительная / отрицательная	0,500	0,341	-0,159	0,500	0,583	0,083	0,567	0,450	-0,117
	интринсивная / экстринсивная	0,886	0,886	0,000	0,833	0,850	0,017	0,850	0,767	-0,083

Достаточно интересные выводы о динамике профессиональной самооценки студентов в условиях сопровождения профессионального самоопределения можно сделать по результатам проведения методики «Семантический дифференциал» (табл. 2).

Общим для всех трех экспериментальных групп является наличие показателей низкой самооценки в блоке «Профессиональная компетентность». Студенты-первокурсники оценили себя как «неопытных», «недостаточно владеющих преподаваемым предметом», «недостаточно свободно использующих свои знания на практике», недостаточно «юридически грамотных», причем как на этапе входной, так и итоговой диагностики (диапазон значений – 2,74–3,93). В блоках «Профессиональная коммуникация», «Индивидуальность педагога» и «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности» самооценка у студентов всех трех групп положительная, хотя и в достаточно широком диапазоне (от 4,13 до 6,44).

В ЭГ 1 общая средняя самооценка в ходе опытно-экспериментальной работы снижается (5,23–5,03), в ЭГ 2 тоже снижается, но не так явно (5,39–5,38). В отличие от этих групп, в ЭГ 3 выявляется заметная положительная динамика общей средней самооценки, причем с относительно более низкого «старта» (5,03–5,43).

Студенты, вошедшие в ЭГ 1 и ЭГ 2, продемонстрировали снижение усредненной самооценки собственной профессиональной компетентности, профессиональной коммуникации, индивидуальных качеств педагога и ценностно-смысловых характеристик педагогической деятельности, то есть по всем блокам, а также внутри них по большинству показателей. Более выраженное снижение профессиональной самооценки проявилось в ЭГ 1, а в группе ЭГ 2 показатели снизились, но не значительно. В сравнении с этими двумя группами, ЭГ 3 выделяется заметной положительной динамикой по всем блокам, как по усредненной самооценке, так и фактически по всем показателям.

Таблица 2

Динамика профессиональной самооценки в экспериментальных группах по методике «Семантический дифференциал»

Профессиональная самооценка (методика «Семантический дифференциал»)									
	Группа 1			Группа 2			Группа 3		
	вход	выход	изм	вход	выход	изм	вход	выход	изм
Общая средняя самооценка	5,23	5,03	-0,206	5,39	5,38	-0,001	5,03	5,43	0,400
Блок «Профессиональная компетентность»									
Средняя самооценка	4,27	4,45	0,18	4,62	4,87	0,25	4,16	4,82	0,66
Опытный	3,27	3,64	0,38	3,78	4,40	0,62	2,74	3,89	1,15
Свободно использует свои знания на практике	4,40	4,64	0,24	5,00	5,27	0,27	4,53	4,94	0,42
Свободно использует разные методы преподавания	3,40	3,93	0,53	4,89	4,60	-0,29	3,74	4,33	0,60
Пользуется авторитетом среди коллег, родителей, учеников	4,33	4,86	0,52	4,44	5,13	0,69	4,47	4,78	0,30
Юридически грамотный	3,67	3,71	0,05	4,06	4,60	0,54	3,42	4,00	0,58
Эрудированный	4,67	5,21	0,55	4,94	5,27	0,32	4,68	5,50	0,82
Широкий кругозор	4,93	4,93	0,00	5,17	5,00	-0,17	4,79	5,17	0,38

Компетентный	5,07	4,79	-0,28	5,11	5,13	0,02	4,89	5,00	0,11
Умеет находить индивидуальный подход к детям	5,27	5,00	-0,27	5,33	5,20	-0,13	4,79	5,83	1,04
Исключительно владеет преподаваемым предметом	3,67	3,79	0,12	3,44	4,07	0,62	3,53	4,78	1,25
Блок «Профессиональная коммуникация»									
Средняя самооценка	5,64	5,31	-0,33	5,65	5,58	-0,07	5,32	5,66	0,34
Требовательный	5,13	4,93	-0,20	5,44	5,53	0,09	5,53	5,33	-0,19
Заботливый	6,20	6,14	-0,06	6,39	5,73	-0,66	5,95	6,22	0,27
Может понять воспитанника и оказать ему поддержку	6,07	5,64	-0,42	5,67	5,67	0,00	5,58	6,00	0,42
Неравнодушный	6,00	6,07	0,07	6,11	5,87	-0,24	5,68	6,17	0,48
Строгий	4,13	4,14	0,01	4,33	4,80	0,47	4,00	4,56	0,56
Вежливый	6,27	5,86	-0,41	6,28	5,87	-0,41	5,79	5,83	0,04
Хорошая грамотная речь	5,67	5,07	-0,60	5,33	5,53	0,20	4,84	5,44	0,60
Тактичный	5,60	5,43	-0,17	6,00	5,73	-0,27	5,21	5,33	0,12
Дает себе и другим право на ошибку	5,93	5,21	-0,72	5,28	5,47	0,19	5,11	5,67	0,56
Объективно оценивает себя и других	5,67	4,86	-0,81	5,89	5,73	-0,16	5,58	5,94	0,37
Эмпатичный, тонко чувствует атмосферу в учебном коллективе, настроение и переживания ученика	5,33	5,00	-0,33	5,39	5,40	0,01	5,21	5,72	0,51
Блок «Индивидуальность педагога»									
Средняя самооценка	5,29	4,99	-0,31	5,40	5,37	-0,03	5,12	5,48	0,36
Грамотно планирует свою деятельность	5,33	5,43	0,10	5,44	5,60	0,16	4,74	5,61	0,87
Находчивый	5,13	5,07	-0,06	5,56	5,33	-0,22	5,00	5,28	0,28
Умеет найти решение в любой ситуации	5,07	5,00	-0,07	5,22	5,27	0,04	4,95	5,06	0,11
Стрессоустойчивый	4,67	4,71	0,05	5,11	5,13	0,02	4,95	5,56	0,61
Веселый	5,33	5,07	-0,26	5,67	5,20	-0,47	5,47	5,56	0,08
Имеет хорошее чувство юмора	5,60	5,21	-0,39	5,33	5,20	-0,13	5,21	5,61	0,40
Дисциплинированный	6,00	5,79	-0,21	5,78	5,67	-0,11	5,84	5,89	0,05
Креативный	4,80	4,93	0,13	5,28	5,27	-0,01	5,32	5,56	0,24
Талантливый	4,73	5,21	0,48	5,17	5,20	0,03	5,00	5,39	0,39
Умеет организовать свое время	5,33	5,14	-0,19	5,78	5,53	-0,24	4,74	5,56	0,82
Внешне привлекательный	5,40	4,64	-0,76	5,56	5,40	-0,16	5,21	5,44	0,23
Легкий на подъем	4,93	4,86	-0,08	5,56	5,00	-0,56	5,05	5,72	0,67
Уверенный в себе	4,40	4,71	0,31	5,44	5,87	0,42	4,84	5,44	0,60
Оптимист	7,87	5,21	-2,65	5,28	5,27	-0,01	5,16	5,56	0,40
Имеет выдержку, самообладание	5,33	4,93	-0,40	5,44	5,73	0,29	5,47	5,44	-0,03
Обаятельный	5,40	4,50	-0,90	5,39	5,53	0,14	5,37	5,39	0,02
Способный выдвигать новые идеи, вносить новшества	4,67	4,36	-0,31	4,72	5,07	0,34	4,68	5,11	0,43
Блок «Ценностно-смысловые характеристики педагогической деятельности»									
Средняя самооценка	5,66	5,37	-0,29	5,85	5,72	-0,13	5,43	5,69	0,26
Постоянно совершенствуется	4,73	4,93	0,20	5,22	5,53	0,31	5,11	5,17	0,06
Имеет твердые жизненные принципы	5,40	5,29	-0,11	5,89	5,73	-0,16	5,05	5,44	0,39
Добрый	6,33	5,93	-0,40	6,44	6,00	-0,44	6,05	5,94	-0,11
Высокие моральные качества	6,07	5,79	-0,28	6,00	5,80	-0,20	5,53	5,89	0,36
Справедливый	5,93	5,43	-0,50	6,00	6,07	0,07	5,79	6,06	0,27

Современный	6,20	5,50	-0,70	6,33	5,93	-0,40	5,74	5,61	-0,13
Мудрый	4,93	4,50	-0,43	4,78	4,80	0,02	4,26	5,00	0,74
Гуманный	6,07	5,57	-0,50	5,83	5,80	-0,03	5,68	6,06	0,37
Любит свою работу	5,47	5,29	-0,18	6,06	6,20	0,14	5,47	6,00	0,53
Ставит высокие цели в жизни	5,47	5,50	0,03	5,94	5,33	-0,61	5,58	5,72	0,14

Таким образом, результаты диагностического исследования указывают на различия в динамике формирования профессиональной идентичности и профессиональной самооценки в экспериментальных группах с разными условиями сопровождения. Наиболее выраженные изменения, указывающие на положительную динамику профессионального самоопределения и профессиональной самооценки, прослежены в экспериментальной группе, включенной в целостное сопровождение проектирования, деятельности реализации и рефлексии опыта педагогической деятельности и профессионального саморазвития.

Выводы. При конструировании сопровождения профессионального самоопределения студентов вуза принципиальными являются вопросы о том, что будет рассматриваться как ведущий механизм самоопределения, на основе которого будут создаваться релевантные организационно-педагогические условия. В настоящем исследовании идея сопровождения основана на положениях концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения. Сопровождение позволяет активизировать студента в роли субъекта профессионального пути, осмысленно подходящего к постановке задач своего развития, способного рефлексивно оценить приобретаемый опыт и связать его с переживанием собственной профессиональной идентичности.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о результативности предложенного варианта сопровождения профес-

сионального самоопределения студентов-педагогов младших курсов. Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволили установить выраженную положительную динамику показателей профессиональной идентичности и профессиональной самооценки студентов, включенных в целостный цикл «проектирование – деятельностьная реализация – рефлексия опыта», что достигалось через одновременное использование трех технологий сопровождения – взаимодействие с руководителем практики и одноклассниками в социальной сети ВКонтакте, организацию проектирования и рефлексии профессионального развития с помощью методик «Мотивационное письмо» и «Персональный план профессионального развития» и сопровождение профессионального самоопределения с использованием платформы Trello. Полагаем, что результаты сравнения трех экспериментальных групп позволяют выделить в качестве решающего фактора положительной динамики профессиональной идентичности и профессиональной самооценки студентов-педагогов младших курсов в период прохождения практики именно технологию сопровождения с использованием Trello, обеспечивающую поддержку непрерывного планирования профессионального развития и рефлексии нового опыта, не только в аспекте приобретения практических умений и компетенций, но, прежде всего, осмысления себя как становящегося педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. – Текст : электронный // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 1-1. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.04.2020).
2. Белякова, Е. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования / Е. Г. Белякова, И. Г. Захарова. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 1. – С. 84-112. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112>.
3. Белякова, Е. Г. Содержание и формы сопровождения профессионального самоопределения студентов-педагогов / Е. Г. Белякова. – Текст : электронный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 60-65. – URL: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10106>.
4. Валитова, Е. Ю. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Валитова Е. Ю. – Томск, 2017. – 24 с.
5. Волошина, Р. А. Автономность личности как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического вуза / Р. А. Волошина, И. В. Мешкова // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи : материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практ. конф. (Нижний Тагил, 29 янв. 2019 г.). – Екатеринбург ; Нижний Тагил, 2019. – С. 348-351.
6. Ерина, Т. А. Методы исследования самопроектировочной деятельности студентов / Т. А. Ерина. – Уфа : Аэтерна, 2019. – 144 с.
7. Заводчиков, Д. П. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов / Д. П. Заводчиков, П. О. Манякова. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 1. – С. 116-135. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135>.

8. Зеер, Э. Ф. Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова [и др.] // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266-279.
9. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
10. Коньшина, Т. М. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-смысловой аспект / Т. М. Коньшина, Н. С. Пряжников, Т. Ю. Садовникова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 3. – С. 37-59.
11. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 57-65.
12. Поздняк, С. Н. Проблема развития профессионального самоопределения студента в период педагогической практики / С. Н. Поздняк, О. Ю. Гурьевских, О. В. Янцер // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 110-115.
13. Пряжников, Н. С. Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения / Н. С. Пряжников // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 144-150.
14. Colliander, H. The experienced newcomer-The (trans) forming of professional teacher identity in a new landscape of practices / H. Colliander. – Text : electronic // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 69. – P. 168-176. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.012>.
15. Rodrigues, F. Student teachers' professional identity: A review of research contributions / F. Rodrigues, M. J. Mogarro. – Text : electronic // Educational research review. – 2019. – Vol. 28. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.

REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2015). *Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [The psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. In *Psikhologicheskie issledovaniya*. Vol. 8. No. 40, pp. 1-1. URL: <http://psystudy.ru> (mode of access: 06.04.2020).
2. Belyakova, E. G. (2020). *Soderzhanie i formy soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya studentov-pedagogov* [Content and forms of support for professional self-determination of student teachers]. In *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. No. 1, pp. 60-65. URL: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10106>.
3. Belyakova, E. G., Zakharova, I. G. (2020). *Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyakh individualizatsii obrazovaniya* [Professional self-determination and professional identity of student teachers in the context of individualization of education]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 22. No. 1, pp. 84-112. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112>.
4. Colliander, H. (2018). The experienced newcomer-The (trans) forming of professional teacher identity in a new landscape of practices. In *Teaching and Teacher Education*. Vol. 69, pp. 168-176. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.012>.
5. Erina, T. A. (2019). *Metody issledovaniya samoproektirovochnoy deyatel'nosti studentov* [Research methods of students self-projecting activities]. Ufa, Aeterna. 144 p.
6. Klimov, E. A. (2004). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-Determination]. Moscow, Akademiya. 304 p.
7. Kon'shina, T. M., Pryazhnikov, N. S., Sadovnikova, T. Yu. (2018). *Lichnaya professional'naya perspektiva sovremennykh rossiyskikh starshikh podrostkov: tsennostno-smyslovoy aspekt* [Personal professional perspective of modern Russian older adolescents: value-semantic aspect]. In *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. No. 3, pp. 37-59.
8. Leont'ev, D. A., Shelobanova, E. V. (2001). *Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego* [Professional self-determination as building images of a possible future]. In *Voprosy psikhologii*. No. 1, pp. 57-65.
9. Pozdnyak, S. N., Gur'evskikh, O. Yu., Yantser, O. V. (2018). *Problema razvitiya professional'nogo samoopredeleniya studenta v period pedagogicheskoy praktiki* [The problem of the development of student professional self-determination during the period of teaching]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 12, pp. 110-115.
10. Pryazhnikov, N. S. (2017). *Metody orientirovki v psikhologicheskikh «prostranstvakh» samoopredeleniya* [Orientation methods in psychological “spaces” of self-determination]. In *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal*. No 3 (27), pp. 144-150.
11. Rodrigues, F., Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. In *Educational research review*. Vol. 28. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.
12. Valitova, E. Yu. (2017). *Pedagogicheskaya podderzhka professional'nogo samoopredeleniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza* [Pedagogical support of professional self-determination of students in the educational space of the university]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk. 24 p.
13. Voloshina, R. A., Meshkova I. V. (2019). *Avtonomnost' lichnosti kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo vuza* [Autonomy of personality as a factor of professional self-determination of students of a pedagogical university]. In *Transprofessionalizm kak prediktor sotsial'no-professional'noy mobil'nosti molodezhi : materialy Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakt. konf. (Nizhniy Tagil, 29 yanv. 2019 g.)*. Ekaterinburg, Nizhniy Tagil, pp. 348-351.
14. Zavadchikov, D. P., Manyakova, P. O. (2018). *Vzaimosvyaz' samoregulyatsii i lichnoy professional'noy perspektivy studentov* [The relationship of self-regulation and personal professional perspectives of students]. In *Obrazovanie i nauka*. Vol. 20. No. 1, pp. 116-135. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-1-116-135>.
15. Zeer, E. F., Zavadchikov, D. P., Zinnatova, M. V., et al. (2017). *Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak ustanovka sub"ekta v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya* [Individual educational trajectory as the installation of the subject in the system of continuing education]. In *Nauchnyy dialog*. No. 1, pp. 266-279.

УДК 37.036
ББК 4400.54DOI 10.26170/ro20-03-23
ГРНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.01

Шкаровский Всеволод Николаевич,

старший преподаватель кафедры народной художественной культуры и музыкального образования, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28; e-mail: brodvey@list.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОГО ТАНЦА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание; культура; личность; народный танец; самодеятельный коллектив; дополнительное образование; народная педагогика.

АННОТАЦИЯ. Народный танец является эффективным средством воспитания сильной, творческой личности с развитым национальным самосознанием, что делает актуальным более глубокое изучение его воспитательного потенциала. Для раскрытия этого потенциала каждому руководителю коллектива необходимы определенные методы и приемы, которые рассматриваются в данной статье. На основании исследований в области педагогики художественного и хореографического образования выявлены следующие методы: упражнение, личностный пример, система положительных примеров, игра, способствующие формированию определенных ценностей координат личности участника хореографического коллектива. В статье проанализирован воспитательный потенциал народного танца, с одной стороны, как части системы дополнительного образования детей, с другой стороны, как неотъемлемого элемента традиционной народной культуры. Представленные в статье методы прошли апробацию в коллективе народного танца ЗКНТАНТ «Сибирские узоры» города Новосибирска. В статье показаны возможности включения таких методов в занятия для овладения коммуникативными навыками, для становления национальной идентичности каждого участника творческого коллектива. Доказывается, что одной из эффективных форм работы в коллективе народного танца являются народные игры, посредством которых участники коллектива активно раскрывают свой творческий потенциал параллельно с освоением хореографических особенностей народного танца. В статье раскрывается процесс формирования творческой личности в ходе занятий народными танцами, выявляются основные ее качества. Представлены методы танцевальной импровизации и оценки выступления, как своего собственного, так и других коллективов, способствующие реализации этого процесса. Результаты исследования расширяют знания о воспитательном потенциале народной хореографии, дают возможность проследить ее влияние на становление определенных качеств личности ребенка и могут послужить методическим основанием для рекомендаций начинающим педагогам-хореографам в коллективах народного танца.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Шкаровский, В. Н. Воспитательный потенциал народного танца / В. Н. Шкаровский. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 188-196. – DOI: 10.26170/ro20-03-23.

Shkarovskiy Vsevolod Nikolaevich,

Senior Lecturer of the Department of Folk Art Culture and Music Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

EDUCATIONAL POTENTIAL OF FOLK DANCE

KEYWORDS: gender; upbringing; culture; personality; folk dance; amateur group; additional education; folk pedagogy.

ABSTRACT. Folk dance is an effective means of educating a strong, creative personality with a developed national identity, which makes the deeper study of its educational potential relevant. To unleash this potential, each team leader needs certain methods and techniques, which are discussed in this article. Based on research in the field of pedagogy of art and choreographic education, the following methods have been identified: exercise, personal example, a system of positive examples, a game that contribute to the formation of certain value coordinates of the personality of a member of a choreographic collective. The article analyzes the educational potential of folk dance, on the one hand, as part of the system of additional education of children, on the other hand, as an integral element of traditional folk culture. The methods presented in the article were tested in the collective dance "Siberian patterns" in Novosibirsk. The article shows the possibilities of including such methods in classes for mastering communicative skills, for the formation of the national identity of each member of the creative team. It is proved that one of the effective forms of work in the folk dance collective is folk games, through which the members of the collective actively reveal their creative potential in parallel with the development of the choreographic features of folk dance. The article reveals the process of the formation of a creative personality during classes in folk dances, reveals its main qualities. The methods of dancing improvisation and performance evaluation, both of their own and other groups, contributing to the implementation of this process are presented. The results of the study expand the knowledge about the educational potential of folk choreography, make it possible to trace its influence on the formation of certain qualities of a child's personality and can serve as a methodological basis for recommendations to beginning teachers-choreographers in folk dance groups.

FOR CITATION: Shkarovskiy, V. N. (2020). Educational Potential of Folk Dance. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 188-196. DOI: 10.26170/po20-03-23.

Сложно и неоднозначно определяют культурные процессы в современном российском обществе. С одной стороны, на становление и развитие культурных процессов, и самой культуры в целом, влияют социально-экономические и политические изменения в обществе. С другой стороны, такие изменения немислимы без влияния культуры как определяющего механизма взаимодействия людей в социуме.

На сегодняшний день, в условиях глобализации общественных процессов, мы наблюдаем смешение культур, которое пагубным образом влияет на становление личности с четко сформированным национальным самосознанием. Рассматривая современную социокультурную среду, В. В. Мартишина говорит о том, что «на волне получаемых сегодня стихийных трансформаций культуры общества нынешнее молодое поколение оказалось оторванным от традиционных устоев и вынуждено формироваться в условиях культурного, и, как следствие – нравственного многообразия, действующего на общество разрушительно» [9]. Безусловно, данная проблема существует в современном российском обществе, и одним из механизмов ее решения может стать обучение и воспитание ребенка в сфере дополнительного образования, в частности занятия народным танцевальным творчеством.

Анализ современных исследований в области хореографического искусства показал присутствие интереса к решению проблем воспитания подрастающего поколения через включение его в процессы дополнительного образования и, в частности, обучение народному танцу. Так, вопросы становления и развития личности на основе традиционного танцевального творчества затрагиваются в работе Ч. Р. Закировой и Р. А. Валеевой; развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в условиях коллектива народного танца рассматривается в работе Л. В. Сибиряковой; характеристики дополнительного образования как отдельной области воспитательного пространства освещаются в работах С. Б. Серяковой.

Несмотря на это, отсутствуют исследования, которые раскрывали бы воспитательный потенциал народного танца, с одной стороны, как части традиционной культуры нашего общества, с другой стороны, как неотъемлемой части современной системы дополнительного образования.

Методологическую основу исследования составляют принципы теоретического анализа и синтеза полученных в ходе изысканий результатов, опора на достоверные

факты в изучении данного вопроса, полученные в ходе поиска решения проблемы.

Огромное влияние на становление личности всегда оказывает культура, которая является отражением развития любого общества, а уровень воспитания в обществе напрямую зависит от культурных показателей. Все, что мы называем «культурным достоянием», влияет на развитие личности самым благоприятным образом. Так, Н. Ю. Сергеева отмечает: «в эпоху Древнего мира наглядно прослеживается использование формирующих, корректирующих возможностей искусства для решения задач воспитания и обучения человека, гармонизации его душевных состояний, адаптации к условиям жизни в таинственном мироздании» [12]. С течением времени данная мысль не утратила своей актуальности, напротив, занятие любым видом искусства, в частности народным творчеством, имеет высокий воспитательный потенциал для развития личности.

Современная Россия унаследовала сильнейшие традиции отечественного воспитания, которые свою первооснову берут в народной педагогике. В свою очередь, именно она неразрывно связана с культурой конкретно исследуемого общества. Народная педагогика транслирует опыт народных масс, который был выработан за весь период существования данного общества и бытует в народе по сей день. Рассматривая ее идеи в процессах становления личности, А. И. Рудова определяет народную педагогику, как самосознание народа, которое возникло и развивалось посредством обобщения «отдельных поступков людей и поведения народов в целом» [11]. В свою очередь, И. С. Бессарабова определяет народную педагогику как «совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях, народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми» [3].

Такие методы народной педагогики, как убеждение, разъяснение, приучение, как нельзя лучше реализуются в обучении народному танцу. Неотъемлемым условием легкого и свободного исполнения различных танцевальных «па» является возможность исполнителя садиться на шпагат. Освоение данного элемента, по своей сути, очень сложный процесс, который требует не только упорства и преодоления физических трудностей от обучающегося, но и большого терпения со стороны педагога, которому необходимо убедить ученика в необходимости овладеть данным упражнением. Упростить процесс убеждения может наглядная демонстрация того, что сможет выполнять

обучающийся по мере овладения данным упражнением, как в форме личного примера, так и в форме видео демонстрации. Убедив ребенка в необходимости освоения предлагаемого упражнения, педагогу необходимо разъяснить ребенку техническую составляющую движения, а в дальнейшем, посредством неоднократных повторений его на занятиях, приучить воспитанника к постоянной работе над движением, что приведет к формированию такого важного качества личности, как самообразование.

Народный танец выступает в качестве устойчивой формы по взаимодействию людей друг с другом. Являясь универсальным средством невербального общения, танец во все времена передавал настроения общества, был средством обучения труду, посредством образного мышления формировал нравственный облик подрастающего поколения в духе традиционных семейных ценностей. Воспитательный потенциал народного танца, как часть дополнительного образования детей в современном обществе, достаточно велик. Занятия народным танцем, отмечают в своей работе Ч. Р. Закирова и Р. А. Валева, обеспечивают «целостный процесс становления и развития каждой личности; усвоение ею явлений, например, народного татарского быта, обычаев, традиций; овладение культурой и народными танцевальными традициями и т. д.» [5].

На протяжении всего многовекового развития общества человек, который воспитывался в культурной среде русского народа, в качестве норм общественного поведения получал: «почитание старших», «уважение к предкам», «трудолюбие», «духовность» и др. Все эти нормы формировались внутри семьи и являлись составляющей частью стратегии воспитания в социуме. Рассматривая культуру как универсальную базу по хранению, передаче и воспроизведению общественных норм и сопутствующих им воспитательных процессов, можно говорить о непосредственном ее влиянии на становление личности человека. Именно культура формирует духовный мир личности, определяет ее ценностные ориентиры. Исследуя формирование жизненной позиции, М. Н. Киреев, Н. В. Киреева, Е. Н. Коренева, В. В. Кистенев приходят к выводу, что культура используется, как способ по «достижению гармоничного равновесия путем выработки в период становления индивидуальной духовности системы высших ценностей (любовь, красота, добро и истина), социально-значимых (семья, народ, культура, Родина, природа, мир, жизнь и т. д.) и личностных ценностей (счастье, справедливость, честь, достоинство, совесть, ответственность, здоровье и т. д.)» [8].

Народный танец в современном мире выступает, с одной стороны, в качестве искусства, а с другой стороны, он является частью образовательной системы, которая формирует всесторонне развитую личность. Данный вид хореографического искусства положительно влияет на воспитанников как в физическом плане (занятия народным танцем требуют большой выносливости, ловкости и сбалансированно развитой системы опорно-двигательного аппарата человека) так и на воспитание морально-нравственных качеств, поскольку в процессе занятий погружает в культурную среду русского народа, со всеми его традициями и нравственными устоями.

Культура, являясь основой любого цивилизованного общества, определяет самобытность и уникальность конкретно рассматриваемого социума. В своих трудах Г. Ю. Беляев отмечает, что «культура – это совокупность социально-наследуемых поведенческих образцов, эталонов, символов, смыслов, стереотипов. Это особая форма и норма наследственности человеческих сообществ. Это исторически сложная социально-духовная среда со многими, явными и скрытыми смыслами деятельности» [2].

В свою очередь, рассматривая культуру и общественные взаимоотношения, мы приходим к вопросу изучения личности в конкретном социуме. Рассмотрение культурных процессов в обществе и личности неразрывно связаны. Как под действием культуры происходит формирование личности, так и сама личность в процессах сохранения и передачи накопленного опыта видоизменяет отдельные культурные процессы или создает новые. В одной из своих работ Я. И. Алексеев говорит о том, что «природа культуры, ее сущность соответствует общественному назначению развития личности» [1].

Формирование личности, в свою очередь, происходит под воздействием воспитательных процессов, характерных для конкретного общества. Являясь одним из ключевых механизмов в становлении общественного строя и формировании государств, воспитание реализует такие функции в развитии личности, как гуманистическая, культурологическая, духовно-нравственная и др. Именно воспитание вводит человека в социум на конкретном историческом этапе его развития, и о данном педагогическом процессе в одной из своих работ А. В. Гаврилин пишет, что воспитание обеспечивает «не только развитие каждого конкретного человека, но и развитие всего человеческого сообщества, прежде всего в его нравственном совершенствовании, в становлении человечности (культурности)» [4].

Занимаясь в коллективе народного танца, ребенок формируется как личность в условиях процессов воспитательного пространства, характерных для всего дополнительного образования. Говоря о характеристиках дополнительного образования как воспитательного пространства, С. Б. Серякова выделяет такие аспекты, как: добровольность занятий; интеграционная деятельность в воспитании, обучении и развитии; психологический комфорт; «оценка результатов деятельности воспитанников учреждений дополнительного образования идет через выявление и развитие творческих способностей каждого в сравнении с самим собой, а не со „средним“ учеником, что позволяет каждому ребенку испытывать „ситуацию успеха“» [13]. Данные факторы влияют на ребенка самым положительным образом и позволяют говорить о формировании самодостаточной личности с высоким уровнем психологического развития. Дополнительное образование, отмечает в своей работе С. Б. Серякова, – «это процесс добровольного выбора деятельности ребенком, выражающийся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующий его развитию, самореализации, самоопределению и социокультурной адаптации» [14].

Народный танец, во всех своих проявлениях, дает возможность всестороннего физического развития, а также в процессе изучения первоосновы любого танцевального движения углубляет знания об особенностях быта и традициях народа, что приводит к интеллектуальному и духовному развитию личности обучающегося. Занятия народным танцем удовлетворяют потребность ребенка в общении как со сверстниками, так и со взрослыми в лице педагогов, которые осуществляют свою профессиональную деятельность, опираясь на определенные методы обучения и воспитания.

Одним из основных методов, применяемых в хореографическом искусстве, является «упражнение». Помимо того, что данный метод позволяет довести до технической идеальной исполнения танцевальных «па», он способствует воспитанию в личности обучающегося таких важных качеств, как чувство воли, трудолюбие, преодоление трудностей при решении поставленных задач.

Работая в Заслуженном коллективе народного творчества ансамбле народного танца (ЗКНТАНТ) «Сибирские узоры», автор статьи активно использует данный метод, который также позволяет реализовать принцип систематичности и последовательности в обучении. Так, например, движение «grand battement jete», в народном танце именуемое «мах ноги на 90 градусов

и выше», осваивается воспитанниками в несколько этапов. Первым этапом освоения являются упражнения партерной гимнастики, при которых ребенок, лежа на спине или животе, поочередно учится поднимать натянутую ногу до положения, перпендикулярного полу, а затем, освоив поднимание, пробует осуществить бросок натянутой в колене, голеностопе и пальцах ног до перпендикулярного положения и выше. Освоив упражнение на полу, обучающийся встает к хореографическому станку, что определяет второй этап обучения данному упражнению. Данный этап также подразделяется на две ступени: «лицом к станку» и «одной рукой за палку». Сначала ребенок учится бросать ноги, держась двумя руками за станок, при этом ему проще удерживать «квадрат» своего тела, а после мы разворачиваем его в положение «одной рукой за палку». После того как воспитанники освоили махи, держась «одной рукой за палку», можно выносить данное движение на середину зала и вставлять его в хореографический текст танцевальных номеров. Опираясь на работу в ЗКНТАНТ «Сибирские узоры», мы можем говорить о том, что обучение рассмотренному упражнению – процесс долгий и трудоемкий, который занимает у воспитанников время обучения в подготовительной школе ансамбля (дети в возрасте от 3 до 7 лет) и младшей группе коллектива (дети в возрасте от 7 до 10 лет), прежде чем оно войдет в состав хореографического текста для танцевальных номеров. Тем самым, мы можем утверждать, что в процессе обучения данному упражнению юным воспитанникам приходится делать над собой огромные физические и эмоциональные усилия по его освоению, что ведет к становлению сильной и целеустремленной личности. Необходимо отметить, что данные упражнения изучаются не только для развития физических и технических навыков по исполнению народного танца, но и с точки зрения воспитания позволяют ребенку, посредством исполнения основных, веками формируемых танцевальных «па», осваивать национальную танцевальную культуру прямо в процессе технического совершенствования и отработки тех или иных элементов.

Помимо метода упражнений в ЗКНТАНТ «Сибирские узоры» активно используется метод примера. Метод примера может быть как личностным, при котором педагог со своими действиями и суждениями выступает в качестве примера для воспитанников, так и целой системой положительных примеров, которые включаются в процесс обучения, а в большей степени присутствуют в хореографических композициях, включенных в репертуар коллектива.

В первом случае личностный пример не сводится к безупречной демонстрации танцевальных «па» обучающимся, хотя необходимо помнить, что при показе педагог максимально точно и четко должен продемонстрировать воспитанникам требуемое упражнение, сопроводив его своими устными пояснениями и, при необходимости, показав его на одном из воспитанников. Так, в процессе изучения упражнения «Лягушка», которое развивает одно из самых главных качеств танцовщика – выворотность тазобедренного сустава, абсолютно не обязательно педагогу ложиться на пол и самому показывать данное упражнение, достаточно будет наглядно продемонстрировать это упражнение на обучающемся с хорошей природной выворотностью. А вот процесс разбора ошибок или похвала воспитанников должны быть аргументированными и лично-ориентированными, ведь при нечетких суждениях педагога его авторитет среди обучающихся будет подорван, что приведет к потере воспитательного потенциала метода примера.

Во втором случае, когда в процесс освоения активно включаются положительные примеры, при грамотной реализации репертуарного плана в коллективе, у воспитанников будет закрепляться определенный социальный опыт положительного общения и формирования коммуникативных навыков. Так, для реализации репертуарной политики в ЗКНТАНТ «Сибирские узоры» осуществляется постановка хореографических номеров, разных по форме исполнения, таких, как массовые пляски, парные пляски, переплясы, танцы малой формы (трио, квартеты, пятеры), дуэты и соло, а также номеров разной национальной принадлежности.

Говоря о национальной принадлежности, следует отметить тот факт, что основу репертуара составляют номера, выстроенные на традиционной русской хореографии, но также в его состав входят башкирские, татарские, гуцульские, итальянские и др. хореографические композиции, что позволяет воспитанникам коллектива познакомиться с традициями и обычаями не только своего народа, но и получить представление о мировом культурном достоянии. Данный аспект позволяет воспитывать в детях чувство толерантности и уважения к представителям других культур. С другой стороны, узнавая национальные особенности танцев других культур, участники ансамбля более глубоко постигают свою, русскую танцевальную культуру.

Рассматривая репертуар коллектива с точки зрения формы исполняемых хореографических номеров, можно отметить, что

в него входят как массовые пляски, которые делятся на парные, женские и мужские, так и номера малых форм, дуэты и соло. При исполнении массовых плясок у обучающихся воспитывается дух коллективизма, чувство партнерства и ответственности не только за себя, но и за тех, кто вместе с ними танцует. В парной пляске мальчик всегда пропускает вперед девочку, что соответствует традиционному поведению мужчины в нашем обществе. Данный пример действия, при многократном его повторении в хореографических композициях, становится нравственным идеалом, которого воспитанники придерживаются по жизни. Женские и мужские пляски помогают в большей степени раскрыть гендерную идентичность обучающихся, помочь им с самоопределением и самоидентификацией в обществе. В танцах малых форм, таких как «Инструментальный квинтет», где исполнители реализуют образы различных музыкальных инструментов (две балалайки, два баяна и ложки) средствами характерной народной лексики, у обучающихся появляется возможность продемонстрировать свой технический потенциал и актерское мастерство, так как такие номера, как правило, основываются на интересном сюжете, разнохарактерности персонажей, а также на очень сложных хореографических движениях, раскрывающих образы героев композиции.

Применение данных методов и принципов позволяет осуществлять четко выстроенный и непрерывный процесс обучения и воспитания детей в ЗКНТАНТ «Сибирские узоры», по своей сути, представляющего собой модель общества, в которой ребенок учится выстраивать взаимоотношения с окружающими его людьми. В первую очередь, он овладевает процессом общения со своими сверстниками, в число которых входят дети обоих полов с различной гендерной идентичностью. Также, в связи с тем, что самодеятельный коллектив народного танца должен иметь разнообразный репертуар, некоторые хореографические композиции исполняются не одной, а несколькими группами. В этом случае проводятся совместные репетиции двух и более возрастных групп. В формате таких занятий у ребенка появляется возможность построения взаимоотношений с детьми, которые старше или младше его по возрасту, что позволяет вырабатывать такое качество, как коммуникабельность. Помимо коммуникации с детьми различных возрастных групп, в процессе деятельности коллектива народного танца ребенок получает опыт общения со взрослыми людьми, которые являются его педагогами, а также имеют непосредственное отношение к ансамблю. Форматом

такого общения может быть учебно-репетиционный процесс, концертно-конкурсная деятельность, а также досуговые мероприятия в коллективе, которые формируют у ребенка все аспекты многопланового процесса общения. К ним относятся и развитие контактов друг с другом в процессе совместной деятельности, и формирование навыков взаимодействия, и умение воспринимать окружающих.

Одной из форм занятий в самодеятельном коллективе народного танца, особенно с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, является игра. Посредством игровой деятельности юные воспитанники ЗКНТАНТ «Сибирские узоры» учатся не только взаимодействию друг с другом, но и приобщаются к традиционной культуре общества, в котором воспитываются. В традиционных играх кроется большой воспитательный потенциал, основанный на педагогическом опыте предыдущих поколений, а также, как отмечают В. Н. Карпенко, И. А. Карпенко, А. В. Новикова, «использование традиционных игр на занятиях по хореографии не только развивает коллективный и индивидуальный творческий потенциал учащихся, но и способствует быстрому усвоению элементов народного танца, развивает танцевальную импровизацию» [6]. Одной из самых известных народных игр является «Ручеек». По правилам данной игры, обучающимся необходимо выбрать себе пару, причем, если мальчиков и девочек поровну, то противоположного пола, и встать друг за другом, образуя коридор. Далее выбирается «водящий», который входит с одного конца в образованный коридор и движется к другому, выбирая себе по пути пару. Данная игра позволяет научить воспитанников держать колонны (достаточно сложный рисунок, особенно для детей дошкольного и младшего школьного возраста), работать и передвигаться в паре, освоить движения через воротца и в дальнейшем вставить это движение в номер, увеличив число «коридоров» на сценической площадке с одного до трех (минимум). Еще одной детской забавой всегда являлась игра в «Ладушки». Данная игра развивает у детей метро-ритмические качества, учит попадать в «сильную долю» музыкального сопровождения, в дальнейшем поможет им грамотно и четко выполнять «дробные» и «хлопушечные» танцевальные элементы, а также сформирует навыки работы в паре.

Помимо формирования коммуникативных навыков и развития танцевальной импровизации, перед педагогом самодеятельного коллектива народного танца ставится задача воспитания творческой личности. В одной из своих работ Л. В. Сибиряко-

ва отмечает: «специфика коллективов народного танца, заключающаяся в коллективных действиях, органическом синтезе пластических, музыкальных, изобразительных и других средств художественной выразительности, создает возможность развития художественных, эстетических, нравственных качеств детей, их творческого потенциала» [15, с. 199]. Народный танец имеет богатый арсенал средств воздействия на формирование физических и личностных качеств обучающихся, способствует развитию нравственного облика воспитанников.

Изучая танцевальное творчество различных народностей, воспитанники углубляют свои познания в области истории и культуры не только своего народа, но и мира в целом. Это расширяет кругозор и любознательность детей, что мотивирует их к самообразованию и самоидентификации в современном обществе. В. Н. Карпенко и О. Ю. Раковская рассматривают прогресс творческой личности и отмечают, что он является «одним из аспектов развития личности ребенка. В связи с этим задачей педагога является сформировать у детей потребность в общении с искусством и его понимании» [7].

Так, для формирования творческих качеств личности воспитанников ЗКНТАНТ «Сибирские узоры» применяются различные методы, среди которых танцевальная импровизация. Ребенку дается возможность под конкретную музыку придумать и станцевать заданный образ, в результате может получиться так, что дети, проявив свое воображение, придумают танцевальную часть не хуже педагога-балетмейстера. Подобное произошло на нашей практике с номером «Потешки», где мальчики, каждый сам для себя, придумали движения, как они вырезают себе дудочки, тем самым получилось начало номера.

Обязательным условием работы с детьми в ЗКНТАНТ «Сибирские узоры» является применение метода оценки выступлений. После каждого концерта проводится анализ и выявление ошибок педагогами, который проводится в форме беседы с детьми, а также, при наличии технической возможности, записывается видео данного выступления и дается на просмотр детям, чтобы они самостоятельно смогли оценить свое выступление и обсудить его с педагогом. Поскольку помимо концертной деятельности коллектив принимает участие в различных конкурсах и фестивалях, у педагогов и детей появляется возможность совместного просмотра выступлений других коллективов, после чего проводится беседа педагога с воспитанниками и осуществляется анализ увиденного. Все это позволяет обучающим-

ся адекватно оценить свое выступление, более точно понять замечания педагогов, постараться их исправить, сравнить себя с другими творческими коллективами и научиться у них чему-то новому, что приведет к самосовершенствованию и саморазвитию детей, формированию у них творческих качеств личности.

Через приобщение детей к искусству народного танца формируется личность с высокими морально-этическими нормами, способная к конструктивному анализу увиденного и рефлексии. Наряду с этим, необходимо отметить, что данный вид хореографии помогает воспитанникам увидеть не только прекрасное в культурном наследии предков, но и приобщает их к трудовой деятельности, учит созидательным действиям, показывает сколько труда и упорства необходимо приложить для достижения поставленных целей. Формирование данных качеств происходит посредством формирования определенных танцевальных образов, таких как: «Земледелец», «Гончар», «Ткачиха» и т. д., которые воплощаются в хореографических композициях, включенных в репертуар коллектива народного танца, и позволяют формировать такие качества личности, как трудолюбие и стремление к созиданию. В одной из своих работ М. А. Маскаева выделяет свойства личности, которые позволили бы назвать ее творческой, и к ним относятся «с одной стороны, устойчивость, высокий уровень нравственного развития, независимость суждений, ответственность, сила воли, кругозор; с другой стороны, гибкость, лабильность, способность к созданию нового, критичность, воображение, эмоциональность, чувство юмора и др.» [10]. Данные качества личности самым благоприятным образом формируются у воспитанников в коллективе народного танца, что можно проследить в процессе освоения танцевальных упражнений, где необходимо показывать как хорошую физическую подготовку, так и преодолевать себя в ситуациях, где не сразу все получается; в ходе создания танцевальной постановки, где повышается кругозор детей, включается воображение и появляется чувство создания чего-то нового; в момент исполнения композиций, входящих в танцевальный репертуар коллектива, где от каждого требуется ответственность и эмоциональность при создании сценического образа.

Одним из характерных движений мужского народного танца является прыжок, в котором демонстрируется сила и ловкость исполняемого танцовщиком образа. Прыжки бывают маленькими и большими, простыми и сложными, но все они требуют

больших энергозатрат от исполнителя. Придя в коллектив в возрасте 3–4 лет, юные воспитанники с трудом способны оторваться в прыжке от пола, и, пока в игровой форме, пытаются реализовать в игре, предложенной педагогом, образ мячика, лягушки или зайчика, развивают свои природные возможности прыжка. Данная форма изучения прыжковых элементов способствует не только формированию самого прыжка, но и развивает воображение детей, их чувство индивидуальности, поскольку одной из задач, которые ставит в этом упражнении педагог, является то, что у воспитанников должен получиться зайчик таким, каким они его себе представляют. В дальнейшем прыжковые элементы систематизируются и выполняются комбинированно, начиная с младшей группы коллектива (дети в возрасте 7–10 лет). Количество прыжков от группы к группе увеличивается, что является одним из условий повышения уровня физической подготовки воспитанников. Для лучшего освоения прыжковых элементов группа делится на две подгруппы, что позволяет делать перерывы между прыжками. В тот момент, когда первая группа выполняет прыжки, вторая стоит и готовится к ним, одновременно с этим у ребят появляется возможность оценить то, как данный элемент выполняют их одноклассники, проанализировать их ошибки и учесть данный опыт в своем исполнении. Такая форма проведения прыжковой части урока позволяет не только формировать высокий прыжок как одну из важных характеристик исполнителя народного танца, но и способствует развитию таких качеств, как анализ увиденного, самоанализ и самосовершенствование.

Таким образом, мы можем говорить о том, что народный танец имеет большой воспитательный потенциал, который выражается в целостном процессе становления личности на основе традиционной культуры нашего общества с ее семейными, духовными и моральными нормами. Каждый танец, отмечает в одной из своих статей Р. Ж. Султан, «несет в себе различные символы, разгадав которые мы постигаем красоту и величие народа, их истинное и правдивое описание исторических событий, а также житейскую мудрость, сохраненную годами и перенесенную в танец» [16]. Нельзя не согласиться с этим утверждением, а также необходимо отметить, что в процессе занятий народным танцем формируется личность с высокими творческими возможностями, богатой внутренней культурой и способностью к самоопределению и самоидентификации себя в современном мире.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алексеев, Я. И. Проблема воспитания творцов сегодняшней материальной и духовной культуры как приоритетное направление национального проекта образования / Я. И. Алексеев // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 8. – С. 67-69.
2. Беляев, Г. Ю. Воспитание как функция культуры / Г. Ю. Беляев // *Инновации в образовании*. – 2006. – № 4. – С. 33-45.
3. Бессарабова, И. С. Этнокультурное воспитание в народной педагогике / И. С. Бессарабова // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 9. – С. 52.
4. Гаврилин, А. В. Воспитание – стратегический национальный приоритет / А. В. Гаврилин // *Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 100-летию со дня рождения действительного члена АПН СССР и РАО Людмилы Ивановны Новиковой : в 2-х частях / отв. ред. А. В. Гаврилин ; Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой*. – 2018. – Ч. I Ответы воспитания на вызов современности.
5. Закирова, Ч. Р. Педагогический потенциал танцевального искусства в развитии межкультурной компетенции молодежи / Ч. Р. Закирова, Р. А. Валева // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1-1. – С. 860.
6. Карпенко, В. Н. Сохранение культуры традиционной игры в образовательном пространстве народной хореографии / В. Н. Карпенко, И. А. Карпенко, А. В. Новикова // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2015. – № 1-2. – С. 158-160.
7. Карпенко, В. Н. Хореография как инструмент воспитания детей / В. Н. Карпенко, О. Ю. Раковская // *Культура и время перемен*. – 2018. – № 2 (21). – С. 1.
8. Киреев, М. Н. Ценностный потенциал славянской культуры как основа формирования и воспитания личности / М. Н. Киреев, Н. В. Киреева, Е. Н. Коренева [и др.] // *Наука. Искусство. Культура*. – 2018. – № 3 (19). – С. 119-134.
9. Мартишина, В. В. Принцип преемственности традиционной культуры как основное условие ее возрождения в современной социокультурной среде / В. В. Мартишина // *Культурные тренды современной России: от социальных истоков к культурным инновациям : сборник докладов VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых : в 4-х томах / отв. ред. И. Е. Белогорцева*. – 2018. – Т. 4.
10. Маскаева, М. А. Педагогические условия воспитания творческой личности в образовательном процессе / М. А. Маскаева // *Человек и образование*. – 2008. – № 3 (16). – С. 67-70.
11. Рудова, А. И. Идеи народной педагогики в формировании личности / А. И. Рудова // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2000. – № 3. – С. 46-49.
12. Сергеева, Н. Ю. Исторический опыт использования потенциала искусства в социально-образовательной сфере / Н. Ю. Сергеева // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. – № 14. – С. 245-258.
13. Серякова, С. Б. Дополнительное образование детей и профессиональная подготовка педагогов / С. Б. Серякова // *Педагогическое образование и наука*. – 2012. – № 2. – С. 36-40.
14. Серякова, С. Б. Воспитательный потенциал дополнительного образования / С. Б. Серякова // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2013. – № 1. – С. 57-60.
15. Сибирякова, Л. В. Средства социально-культурной деятельности как основа развития творческих способностей детей младшего школьного возраста в условиях коллектива народного танца / Л. В. Сибирякова // *Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве*. – 2015. – № 3-2. – С. 198-203.
16. Sultan, R. G. Influence of the folk stage dance heritage on professional training of folk dance ensemble artist / R. G. Sultan // *Традиции и инновации в хореографическом образовании : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 45-летию кафедры хореографии / науч. ред. И. С. Цыремпилова*. – 2017. – С. 84-88.

R E F E R E N C E S

1. Alekseev, Ya. I. (2006). Problema vospitaniya tvortsov segodnyashney material'noy i dukhovnoy kul'tury kak prioritetnoe napravlenie natsional'nogo proekta obrazovaniya [The problem of educating the creators of today's material and spiritual culture as a priority area of the national education project]. In *Fundamental'nye issledovaniya*. No. 8, pp. 67-69.
2. Belyaev, G. Yu. (2006). Vospitanie kak funktsiya kul'tury [Education as a function of culture]. In *Innovatsii v obrazovanii*. No. 4, pp. 33-45.
3. Bessarabova, I. S. (2006). Etnokul'turnoe vospitanie v narodnoy pedagogike [Ethnocultural education in folk pedagogy]. In *Fundamental'nye issledovaniya*. No. 9, p. 52.
4. Gavrilin, A. V. (2018). Vospitanie – strategicheskii natsional'nyy prioritet [Parenting is a strategic national priority]. In Gavrilin, A. V. (Ed.). *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem), posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya deystvitel'nogo chlena APN SSSR i RAO Lyudmily Ivanovna Novikovoy, in 2 parts*. Part I Otvetny vospitaniya na vyzov sovremennosti.
5. Zakirova, Ch. R., Valeeva, R. A. (2015). Pedagogicheskii potentsial tantseval'nogo iskusstva v razvitii mezhkul'turnoy kompetentsii molodezhi [The pedagogical potential of dance art in the development of intercultural competence of youth]. In *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 1-1, pp. 860.
6. Karpenko, V. N., Karpenko, I. A., Novikova, A. V. (2015). Sokhranenie kul'tury traditsionnoy igry v obrazovatel'nom prostranstve narodnoy khoreografii [Preservation of the culture of the traditional game in the educational space of folk choreography]. In *Aktual'nye problemy humanitarnykh i estestvennykh nauk*. No. 1-2, pp. 158-160.
7. Karpenko, V. N., Rakovskaya, O. Yu. (2018). Khoreografiya kak instrument vospitaniya detey [Choreography as a tool for raising children]. In *Kul'tura i vremya peremen*. No. 2 (21), p. 1.

8. Kireev, M. N., Kireeva, N. V., Koreneva, E. N., et al. (2018). Tsennostnyy potentsial slavyanskoy kul'tury kak osnova formirovaniya i vospitaniya lichnosti [The value potential of Slavic culture as the basis for the formation and upbringing of the individual]. In *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. No. 3 (19), pp. 119-134.
9. Martishina, V. V. (2018). Printsip preemstvennosti traditsionnoy kul'tury kak osnovnoe uslovie ee vozrozhdeniya v sovremennoy sotsiokul'turnoy srede [The principle of continuity of traditional culture as the main condition for its revival in the modern sociocultural environment]. In Belogortseva, I. E. (Ed.). *Kul'turnye trendy sovremennoy Rossii: ot sotsial'nykh istokov k kul'turnym innovatsiyam: sbornik dokladov VI Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov, magistrantov, aspirantov i molodykh ucheykh, in 4 vols.* Vol. 4.
10. Maskaeva, M. A. (2008). Pedagogicheskie usloviya vospitaniya tvorcheskoy lichnosti v obrazovatel'nom protsesse [Pedagogical conditions for the education of a creative person in the educational process]. In *Chelovek i obrazovanie*. No. 3 (16), pp. 67-70.
11. Rudova, A. I. (2000). Idei narodnoy pedagogiki v formirovanii lichnosti [Ideas of folk pedagogy in the formation of personality]. In *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 3, pp. 46-49.
12. Sergeeva, N. Yu. (2008). Istoricheskiy opyt ispol'zovaniya potentsiala iskusstva v sotsial'no-obrazovatel'noy sfere [Historical experience of using the potential of art in the socio-educational sphere]. In *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. No. 14, pp. 245-258.
13. Seryakova, S. B. (2012). Dopolnitel'noe obrazovanie detey i professional'naya podgotovka pedagogov [Additional education of children and professional training of teachers]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 2, pp. 36-40.
14. Seryakova, S. B. (2013). Vospitatel'nyy potentsial dopolnitelnogo obrazovaniya [Educational potential of continuing education]. In *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. No. 1, pp. 57-60.
15. Sibiryakova, L. V. (2015). Sredstva sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti kak osnova razvitiya tvorcheskikh sposobnostey detey mladshogo shkol'nogo vozrasta v usloviyakh kollektiva narodnogo tantsa [Means of socio-cultural activity as the basis for the development of creative abilities of primary school children in a folk dance collective]. In *Sotsial'naya integratsiya i razvitie etnokul'tur v evraziyskom prostranstve*. No. 3-2, pp. 198-203.
16. Sultan, R. G. (2017). Influence of the folk stage dance heritage on professional training of folk dance ensemble artist. In Tsyrempilova, I. S. (Ed.). *Traditsii i innovatsii v khoreograficheskom obrazovanii: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoy 45-letiyu kafedry khoreografii*, pp. 84-88.

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 (понятийный аппарат).
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.
15. Рецензии.

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.

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) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.

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 7.0.100.-2018.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
Русские источники необходимо переводить на английский язык.

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.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2020. № 3

Редактор: О. А. Адясова
Компьютерная верстка О. А. Адясовой

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 25.06.2020. Дата выхода в свет 30.06.2020. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 21,5. Усл. п. л. 23. Тираж 500 экз. Заказ № 5141.

Тираж отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me