

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В РОССИИ**

**ISSN 2079-8717**

**2020. № 2**



Научное издание  
Учредитель:  
ФГБОУ ВО  
«Уральский  
государственный  
педагогический  
университет»

*Журнал издается с 2007 года*

---

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  
серияльных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN)  
с присвоением международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

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

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

Материалы журнала размещаются на платформе

**Российского индекса научного цитирования**

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

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

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

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**  
доктор педагогических наук, профессор  
А. П. УСОЛЬЦЕВ  
*главный редактор*

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. № 2**

**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

- Дашкевич Л. А.**  
Участие учителей в работе научно-краеведческих организаций  
Пермской губернии.....8
- Попов М. В., Клименко И. М.**  
В.К. Ансвенсул – «латышский стрелок» и первый декан  
исторического факультета Свердловского пединститута.....14

### СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Грибан И. В., Зданович В. В., Савчук Т. П.**  
Историки в диалоге: опыт реализации проекта  
«Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции,  
практики мемориализации в Беларуси и России».....21
- Руженцева Н. Б.**  
Политический портрет в структуре медиатопика «Великая Отечественная война»  
(дидактический аспект).....29
- Черняева Н. В.**  
Проблема персонализации обучения за рубежом.....36
- Шахнович И. С., Попп И. А.**  
Продвижение русского языка за рубежом как средство сохранения  
исторической памяти.....41

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Байлук В. В.**  
О креативно-ориентированном профессиональном образовании.....51

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

- Днепров С. А., Зареева Т. В.**  
Факторный анализ отношения обучающихся к формированию  
личной конкурентоспособности на основе валюации.....66
- Дусмухамедова Ш. А., Салиева Д. А., Максимова Л. А.**  
Соотношение уровня развития академической самостоятельности младших  
школьников с показателями учебной мотивации и стилем педагогической  
деятельности (на примере учащихся начальных школ Узбекистана).....77
- Мельникова М. Л., Чебыкина И. В.**  
Копинг-стратегии и защитные механизмы личности  
студентов-педагогов.....84

### ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Григоренко Н. Ю.**  
Возможность и необходимость общения матери со своим будущим ребенком  
в пренатальный период в ходе нормальной и проблемной беременности.....99
- Гут Ю. Н., Шкилев С. В., Доронина Н. Н., Зиборова Е. И.**  
Взаимосвязь родительского воспитания и выраженности страхов  
у старших дошкольников.....106
- Плаксина Е. Б.**  
Амплификация образовательной среды ДОУ.....114

### ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Воронина Л. В., Истомина Т. В.**  
Развитие когнитивных способностей младших школьников  
при обучении математике.....119

<b>Томилова С. Д.</b>	
Читательские приоритеты детей младшего школьного возраста.....	127
<b>Шабалин К. В.</b>	
Формирование креативных способностей школьников при выполнении проектов на базе платформы Arduino.....	135

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Арбузов С. С., Епифанцев К. В.</b>	
Использование подкастов при обучении студентов технического вуза.....	141
<b>Бахтина И. Л., Пастухов Е. В.</b>	
Формирование готовности обучающихся к освоению содержания учебной практики средствами физического воспитания.....	148
<b>Зеленина Л. Е., Соснина Н. Г.</b>	
Визуальные новеллы как способ формирования иноязычной проектной компетенции.....	154
<b>Ланских М. В., Гут Ю. Н., Сазонов Д. Н.</b>	
Самоактуализация личности студентов, обучающихся на разных направлениях подготовки в системе ВПО.....	159
<b>Пашутина Е. Н., Кухтина Я. В.</b>	
Информационные технологии в повышении качества языкового образования студентов технических вузов .....	166

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Кашина Н. И., Пшеничникова А. А., Пичугина Л. Н.</b>	
Духовно-нравственное воспитание студентов педагогического колледжа средствами отечественной вокальной музыки советского периода второй половины XX века.....	173

### ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Ахмадиев М. Н., Тычкина К. А.</b>	
Исследование технической подготовленности спортсменов-парашютистов высокой квалификации при выполнении прыжков на индивидуальную акробатику.....	180
<b>Информация для авторов.....</b>	186

## CONTENTS

### HISTORY OF EDUCATION

- Dashkevich L. A.**  
Participation of teachers in the work of scientific and local legal organizations  
of the Perm province.....8
- Popov M. V., Klimenko I. M.**  
V.K. Ansvensul – “Latvian Shooter” and the first dean of the historical faculty  
of the Sverdlovsk pedagogical institute.....14

### EDUCATION STRATEGIES

- Griban I. V., Zdanovich V. V., Savchuk T. P.**  
Historians in dialogue: experience in implementing  
the project “Memory of the Great Patriotic war: directions, trends,  
practices of memorialization in Belarus and Russia” .....21
- Ruzhentseva N. B.**  
Political portrait in the structure of media Great Patriotic war  
(didactic aspect).....29
- Chernyaeva N. V.**  
Personalised learning problem overseas.....36
- Shacknovich I. S., Popp I. A.**  
Promotion of the Russian language abroad as a means  
of storing historical memory.....41

### PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Bayluk V. V.**  
About Creative-oriented vocational education.....35

### PEDAGOGICAL STATISTICS

- Dneprov S. A., Zareeva T. V.**  
Factor analysis of the students’ attitude to forming personal competitiveness  
based on valuation.....66
- Dosmuhamedova S. A., Saliyeva D. A., Maksimova L. A.**  
Correlation of the level of development of academic autonomy of younger students  
with indicators of educational motivation and style of pedagogical activity  
(on the example of primary school students in Uzbekistan).....77
- Melnikova M. L., Chebykina I. V.**  
Coping strategies and protective mechanisms  
of personality of students-teachers.....84

### PRESCHOOL EDUCATION

- Grigorenko N. Yu.**  
Possibility and necessity of communication of the mother with his future child  
in the prenatal period during normal and problem pregnancy.....99
- Gut Yu. N., Shkilev S. V., Doronina N. N., Ziborova E. I.**  
The relationship of parental education and the severity of fears  
in pre-school age.....106
- Plaksina E. B.**  
Amplification of educational environment of preschool educational organization.....114

### SCHOOL EDUCATION

- Voronina L. V., Istomina T. V.**  
Development of cognitive abilities of younger schoolchildren in training mathematics.....119

<b>Tomilova S. D.</b>	
Reading priorities of primary school children.....	127
<b>Shabalin K. V.</b>	
Formation Of creative abilities of schoolchildren in performing projects based on the Arduino platform .....	135

#### PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Arbuzov S. S., Epifancev K. V.</b>	
Using Podcasts when teaching students at a technical university.....	141
<b>Bakhtina I. L., Pastukhov E. V.</b>	
Formation of readiness of training students to develop the content of educational practice by means of physical education.....	148
<b>Zelenina L. E., Sosnina N. G.</b>	
Visual novels as a method of foreign language project competence development.....	154
<b>Lanskih M. V., Gut Yu. N., Sazonov D. N.</b>	
Self-actualization of students personality in various areas of training in the HPE system.....	159
<b>Pashutina E. N., Kukhtina I. V.</b>	
Information technologies in improving the quality of language education for students of technical universities.....	166

#### PEDAGOGICAL EDUCATION

<b>Kashina N. I., Pshenichnikova A. A., Pichugina L. N.</b>	
Spiritual and moral education of students of pedagogical college by means of domestic vocal music of the Soviet period of the second half of the XX century.....	173

#### SUPPLEMENTARY EDUCATION

<b>Akhmadiev M. N., Tychkina K. A.</b>	
Research of highly qualified skydivers technical readiness in jumps on individual acrobatics.....	180
<b>Information for authors.....</b>	186

УДК 371/124 (091) (470.54-25)  
ББК 4403(235/55)5-4

DOI 10.26170/ro20-02-01  
ГРНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

## **Дашкевич Людмила Александровна,**

доктор исторических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра методологии и историографии, Институт истории и археологии Уральского отделения Российской академии наук; 620990, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 16; e-mail: ldash54@mail.ru

### **УЧАСТИЕ УЧИТЕЛЕЙ В РАБОТЕ НАУЧНО-КРАЕВЕДЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учителя; просветительская деятельность; краеведение; общественная жизнь; история Урала.

**АННОТАЦИЯ.** Одним из ярких проявлений общественной жизни дореволюционного Урала было научно-краеведческое движение. Активное участие в нем принимали учителя. В начале XX в. в Пермской губернии действовали 7 научно-краеведческих организаций (Губернский статистический комитет, Уральское общество любителей естествознания, Пермский научно-промышленный музей, Общество любителей истории, археологии, этнографии Чердынского края, Пермская ученая архивная комиссия, Пермское епархиальное церковно-археологическое общество, Екатеринбургское епархиальное церковно-археологическое общество). Члены этих обществ занимались изучением отечественной истории, археологии, этнографии, естественных богатств края, создавали музеи, занимались просветительской работой. Обращение к исторической памяти народа формировало в среде интеллигенции чувство гордости и патриотизма, становилось мотивом ее подвижнической деятельности. В ходе научной и собирательской деятельности складывались традиции бережного отношения к наследию предшественников. Богатый материал, собранный в музеях научно-краеведческих обществ, дал основу для профессионального изучения истории края. Имена таких педагогов и краеведов, как Н. К. Чупин, А. А. Дмитриев, В. Н. Шишонко до сих пор составляют золотой фонд уральской историографии.

## **Dashkevich Lyudmila Aleksandrovna,**

Doctor of History, Associate Professor, Leading Researcher of Methodology and Historiography Center, Institute of History and Archeology of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia

### **PARTICIPATION OF TEACHERS IN THE WORK OF SCIENTIFIC AND LOCAL LEGAL ORGANIZATIONS OF THE PERM PROVINCE**

**KEYWORDS:** teachers; educational activities; local history; social life; history of the Urals.

**ABSTRACT.** One of the most striking manifestations of the social life of the pre-revolutionary Urals was the local history movement. Teachers took an active part in it. At the beginning of the 20th century, 7 scientific and regional studies organizations functioned in the Perm province (the provincial statistical committee, the Ural society of science lovers, the Perm scientific and industrial museum, the society of history, archeology, ethnography lovers of the Cherdynsky region, the Perm Scientific Archival Commission, the Perm diocesan church and archaeological society, Ekaterinburg Church and Archaeological Society). The members of these societies studied Russian history, archeology, ethnography, the natural wealth of the region, created museums, and engaged in educational work. An appeal to the historical memory of the people formed among the intelligentsia a sense of pride and patriotism, and became the motive for its ascetic activity. In the course of scientific and gathering activities, traditions of caring for the heritage of their predecessors developed. The rich material collected in the museums of local history societies provided the basis for professional study of the history of the region. The names of such teachers and local historians as N. K. Chupin, A. A. Dmitriev, V. N. Shishonko still make up the golden fund of the Ural historiography.

**Н**аучно-краеведческое движение является одним из ярких проявлений общественной жизни дореволюционного Урала. Активное участие в нем принимали уральские учителя. Начало историко-краеведческой работе преподавателей было положено еще в XVIII в. Высочайше утвержденный Устав народным училищам 1786 г. не просто обозначил, но и закрепил за ними эту обязанность. Один из пунктов Устава гласил: «Дабы история Российского государства имела со временем достоверные памятники, откуда бы заимствовать доказательства происшествий касательно до распространения наук, то учителям высших

классов, а именно 3 и 4, при помощи директора, надлежит вести общим трудом записку заведенным и впредь заводимым народным училищам, как в губернском городе их наместничеств, так и в уездных местах тоя губернии или наместничества» [9, с. 652]. Многие учителя накапливали и публиковали исторические материалы о родном крае. Среди первых уральских историков и краеведов следует назвать имя пермского учителя Н. С. Попова. В 1800 г. губернатор привлек его к созданию «Историко-географического описания Пермской губернии», а в 1802-1803 гг. – к составлению «Хозяйственного описания Пермской гу-



бернии» [3, с. 11]. Объем этого труда в современном исчислении превышает 80 печатных листов. Книга содержит очень полное описание природных условий и хозяйства губернии, характеристику его городов и уездов, сведения о составе населения и условиях его быта. «Хозяйственное описание Пермской губернии» было одобрено Вольным экономическим обществом и переиздано им в Петербурге. Научные труды учителя были высоко оценены. В 1807 г. Н. С. Попов был назначен адъюнктом Казанского университета, а в 1812 г. его приняли в члены Казанского общества любителей словесности [11, с. 422].

Интерес значительной части русского образованного общества к изучению отечественной истории идеологически поддержала политика императора Николая I, выраженная знаменитой триадой Уварова «православие, самодержавие, народность». К периоду николаевского царствования относятся первые попытки учесть памятники исторического наследия, сохранившиеся на Урале. В 1826 г. был издан циркуляр Министерства внутренних дел о необходимости собрать сведения по всем губерниям о наличии и состоянии древних замков, крепостей и других древних зданий [10, с. 266]. Повеление это, однако, было очень сложно исполнить, так как в бюрократическом аппарате органов власти на местах не хватало научных сил для выполнения подобных работ. «Материалы для статистики Российской империи», изданные в 1839 и 1841 гг. под редакцией А. Глаголева и включившие описания и планы исторических зданий, поступившие в министерство внутренних дел, учли лишь незначительную часть имевшихся в крае памятников зодчества.

Во второй половине XIX в. к памятнико-охранительной работе подключились члены многочисленных научно-краеведческих обществ. В Пермской губернии одной из первых организаций, занявшихся изучением истории и культуры края, стал губернский статистический комитет. Статистические комитеты стали создаваться в стране в 1834 г. Их членами, помимо официальных лиц, были представители местной интеллигенции, в том числе и учителя. Руководителем Пермского статистического комитета долгое время, более 20 лет, был известный ученый и практик в области статистики Е. И. Красноперов, а секретарями – видные общественные деятели: А. И. Прозоровский (1888-1890), Д. Д. Смышляев (1890-1893), А. А. Дмитриев (1893-1895), Р. С. Попов (1895-1905). Результатом их деятельности, помимо обычных справочников («Памятных книжек» и «Адрес-календарей» Пермской губернии), стали сборники статей,

включившие историко-статистические и археологические описания Пермской губернии. Среди изданий Пермского статистического комитета можно выделить периодически выпускавшийся с 1892 г. краеведческий сборник «Пермский край». Участие в издании третьего тома сборника принял известный пермский педагог Александр Алексеевич Дмитриев, выпускник историко-филологического факультета Казанского университета. В 1879-1880 гг. Дмитриев работал в Екатеринбургской женской гимназии, в 1880-1890 гг. – в пермских мужской и женской гимназиях. В 1890 г. его назначили инспектором народных училищ Соликамского уезда, в 1891 г. – инспектором народных училищ Пермского уезда и членом епархиального училищного совета по Пермскому уездному отделению. Продвижение по службе не мешало педагогу вести научно-исследовательскую деятельность. С 1881 г. он ежегодно совершал поездки по уездам Пермской губернии, разыскивая и собирая источники по истории края. А. А. Дмитриев опубликовал более 140 научных работ, среди них восьмитомный труд «Пермская старина» [5, с. 125].

Большой вклад в изучение исторического прошлого Урала, пропаганду этих знаний и охрану памятников старины внесло Уральское общество любителей естествознания (УОЛЕ), созданное в Екатеринбурге в 1870 г. по инициативе учителя местной мужской гимназии О. Е. Клера. Л. И. Зорина сообщает, что на первых собраниях общественников, состоявшихся в 1869-1870 гг. и давших начало УОЛЕ, присутствовали директор Екатеринбургской мужской гимназии В. В. Всеволодов, инспектор В. П. Поздняков, математик М. В. Голубков, учителя словесности И. А. Машанов и А. В. Кролюницкий, преподаватель немецкого языка Ю. А. Гумберг, истории и географии П. И. Иванов, естествознания Л. И. Оранский. Именно от них полетели письма ко всем знакомым с просьбой подписаться под проектом Устава УОЛЕ. В разработке программы деятельности будущего общества и его Устава организаторам помог Н. К. Чупин, занимавший тогда пост управляющего Уральским народным училищем и пользовавшийся огромным авторитетом на Урале как ученый [2, с. 8]. Впоследствии к научно-краеведческому обществу присоединились представители разных слоев города. По подсчетам Е. П. Пироговой, в начале XX в. представители педагогической общественности составляли 17,8% УОЛЕ [8, с. 230]. Участники общества работали в различных комиссиях: метеорологической (с 1875 г.), археологической (с 1890 г.), сельскохозяйственной (с 1895 г.), по распространению естественно-

исторических знаний (с 1896 г.), по охране памятников природы (с 1914 г.) и др. Научно-краеведческая организация вела активную издательскую деятельность. За время своего существования она опубликовала 40 томов «Записок» в 106 выпусках, содержащих оригинальные научные исследования и сообщения корреспондентов и членов УОЛЕ. К 1913 г. Уральское общество любителей естествознания вело обмен своими изданиями со 185 русскими и 120 иностранными научными обществами и организациями. При обществе работал музей, обладавший уникальными коллекциями. Их основу составили экспонаты Сибирско-Уральской научно-промышленной выставки 1887 г. К 1910 г. фонды музея насчитывали более 25 тысяч предметов, расположенных в десяти отделах (ботаническом, зоологическом, палеонтологическом, минералогическом и др.) и двух коллекциях (исторической и художественной). Современный исследователь истории общественной жизни Урала Н. А. Невоструев справедливо отметил уникальность деятельности Уральского общества любителей естествознания и сравнил масштабы его работы с такой мощной научной организацией страны, как Академия наук [6, с. 205].

В Перми краеведческое общество сформировалось под влиянием УОЛЕ, в ноябре 1890 г. оно возникло как его Пермская комиссия. Первым председателем комиссии был избран известный в Прикамье краевед и общественный деятель Н. Н. Новокрещенных, главным увлечением которого была региональная археология. В качестве члена Императорской археологической комиссии он производил раскопки в разных уездах Пермской губернии [5, с. 192]. Летом 1894 г. усилиями Пермской комиссии УОЛЕ и Пермской ученой архивной комиссии в губернском городе была организована специализированная археологическая выставка, на которой были представлены коллекции из Археологической комиссии, Екатеринбургского и Пермского музеев УОЛЕ, Нижнетагильского музея, Пермской ученой архивной комиссии, а также предметы и собрания 25 частных лиц. Среди них наибольший интерес представляла коллекция древностей пермской чуди, принадлежавшая наследникам Теплоуховых.

В 1899 г. во главе Пермской комиссии УОЛЕ встал доктор медицины П. Н. Серебренников. Вместе со своими единомышленниками И. Г. Остроумовым, И. Ю. Петровским и С. Л. Ушаковым он выдвинул идею преобразования общественной организации в самостоятельное учреждение – Пермский научно-промышленный музей. В марте 1901 г. устав нового общества был одобрен

министерством земледелия и государственных имуществ и все коллекции и имущество бывшей Пермской комиссии УОЛЕ были официально переданы музею. В 1902 г. в составе пермской научно-краеведческой организации работали 124 человека. Представители педагогической общественности составляли в ней 16,7% [8, с. 230].

Пермский научно-промышленный музей был крупнейшей просветительской организацией Урала. Правление общества приняло решение о бесплатном посещении музея многими категориями жителей. Крестьяне, учащиеся и военные могли бесплатно слушать и публичные лекции. Всего, по подсчетам сотрудников музея, в начале XX в. число посетителей музея достигало 40 тысяч человек в год [6, с. 216]. Результаты научных исследований участников Пермского научно-промышленного музея публиковались в собственных изданиях общества, в дореволюционный период было издано 5 томов краеведческих трудов под названием «Материалы по изучению Пермского края».

Важным центром изучения местной истории в дореволюционный период был небольшой уездный городок Чердынь. В 1903 г. там было создано по инициативе председателя местной уездной земской управы Д. А. Удинцева Общество любителей истории, археологии, этнографии Чердынского края. Состав общества был небольшим: от 10 до 13 почетных членов и от 35 до 44 действительных членов. Это были различные по характеру своей работы люди, объединенные идеей краеведческой и просветительской деятельности. Преобладали среди них представители педагогической общественности, в 1902 г. они составляли 65,2% всей организации [8, с. 230]. На первых порах общественники ставили скромные задачи: собирание и сохранение памятников старины и только в последующем времени, с приобретением достаточных средств и «личных сил» общество предполагало перейти «к научной обработке и изданию своих коллекций» [8, с. 55]. Тем не менее, несмотря на удаленность от крупных научных центров края, местная интеллигенция смогла неплохо организовать выявление, сбор, сохранение и пропаганду памятников исторического прошлого края. По инициативе Д. А. Удинцева в 1903 г. в Чердыни был создан общеобразовательный музей, посвященный памяти А. С. Пушкина. Заведование этим музеем стало обязанностью преподавателей уездной гимназии. Под наблюдением членов Общества любителей истории, археологии, этнографии Чердынского края в уезде проводились реставрационные и охранные мероприятия, касающиеся объектов культурного наследия: в

1908 г. – перестройка Воскресенского собора в Чердыни, в 1912 г. – реставрация церквей и часовни в Ныробе. В 1905 г., по представлению комиссии Министерства внутренних дел по охране памятников старины, Общество любителей истории, археологии, этнографии Чердынского края получило статус «охранительного органа» [6, с. 137].

В губернском центре статус такого «охранительного органа» имела Пермская ученая архивная комиссия. Создание архивных комиссий в стране было вызвано необходимостью принятия мер к упорядочению в стране архивного дела, состояние которого было крайне неудовлетворительным. Еще в 1878 г. в России, по инициативе академика Н. В. Калачова, был открыт Археологический институт, одной из важнейших задач которого стала подготовка специалистов архивного дела. На местах же, для поддержки этого направления, в 1884 г. начали создаваться губернские ученые архивные комиссии и при них исторические архивы. Учредительное собрание Пермской губернской ученой архивной комиссии (ПУАК) состоялось 5 июля 1888 г., а официальное утверждение прошло 6 июля 1889 г. В Пермской ученой архивной комиссии объединились те энтузиасты, которые занимались изучением истории края. Представители педагогической общественности составляли в ней в начале XX в. 36,8% [8, с. 230]. Председателем ПУАК был избран известный собиратель и знаток местной истории В. Н. Шишонко. Шишонко был выпускником Петербургской медико-хирургической академии. Некоторое время он работал врачом, затем переключился на педагогическую работу. В 1876 г. Шишонко был назначен инспектором народных училищ Екатеринбургского уезда, в 1879 г. – инспектором, а затем директором народных училищ Пермской губернии. Краеведением Шишонко занялся вскоре после переезда в Пермь. Он начал собирать редкие исторические материалы, старинные книги и рукописи. В 1881 г. он начал издавать главный труд своей жизни – «Пермскую летопись». Созданная на основе многочисленных печатных и рукописных источников летопись охватывала историю Урала за 1263-1715 гг. При всей неоднозначности оценок этого труда в современной историографии, можно признать, что он не потерял своего значения до настоящего времени.

В результате отбора материалов на хранение члены ПУАК создали исторический архив общества. В ноябре 1916 г. он насчитывал 4073 дела [5, с. 19]. Хранителем исторического архива ПУАК в 1912-1918 гг. был известный пермский педагог и историк В. С. Верхоланцев. Верхоланцев окончил

Пермскую духовную семинарию, затем Казанскую духовную академию. С 1905 г. он занимался педагогической деятельностью: преподавал математику, историю, литературу, географию в епархиальном женском училище, духовном училище, в частных гимназиях. Постоянной темой краеведческих исследований Верхоланцева была история церкви, но интересовали его и другие темы. В 1913 г. вышли его книги «Летопись города Перми с 1890 по 1912 год» и «Город Пермь, его прошлое и настоящее», являющиеся ценным источником сведений по истории города.

Участники Пермской ученой архивной комиссии занимались просветительской и издательской деятельностью. Комиссия имела свой печатный орган. За время своего существования общество издало 12 выпусков «Трудов Пермской ученой архивной комиссии». В них были опубликованы работы В. Н. Шишонко, А. А. Дмитриева, М. Я. Попова и других уральских краеведов. На Пермскую ученую архивную комиссию до революции возлагалась также обязанность наблюдения за сохранностью памятников истории и культуры. Говоря об этой стороне деятельности архивной комиссии, необходимо иметь в виду распространенный в дореволюционной России взгляд на задачи сохранения отечественных «древностей». Современные ученые О. В. Галкова и О. Н. Савицкая справедливо замечают, что «научные и общественные представления того времени базировались на том, что памятник архитектуры – это практически синоним древнерусского храмового зодчества» [1, с. 171]. Граница древности при этом, как правило, ограничивалась концом XVII в. О ценности культовых построек XVIII-XX вв. в обществе шли споры. На территории Пермской губернии к всероссийски чтимым православным святыням относились только некоторые памятники Соликамска, Чердыни и Верхотурья. Исследователи уральской старины, однако, осознавали значимость местных памятников как важных исторических источников, свидетельствующих об освоении российских окраин. На страницах неофициальной части «Пермских епархиальных ведомостей» печатались многочисленные материалы по истории церковного прошлого Урала. В 1902 г. был издан обобщающий труд «Приходы и церкви Екатеринбургской епархии», написанный будущим писателем П. П. Бажовым и краеведом, земским врачом Н. С. Смородинцевым.

Многие священники и учителя духовных училищ состояли членами различных просветительских организаций. На территории Урала плодотворно работали отделе-

ния Православного Палестинского общества, одним из активных участников которого был известный земский и общественный деятель Д. Д. Смышляев. В 1911 г. было организовано Екатеринбургское церковно-археологическое общество, в 1912 г. – Пермское. Они ставили своей задачей исследование истории православной церкви, сохранение предметов церковной старины, организацию археологического исследования старинных церквей. Устав церковно-археологического общества был составлен известным краеведом и знатоком церковной старины И. В. Шестаковым. Шестаков окончил Пермскую духовную семинарию. Работал в качестве учителя и законоучителя в Редикорском земском училище, затем, с 1881 г. – в Юксеевском пермяцком (инородческом) училище, затем исполнял обязанности священника в Хохловке, Чердыни, селе Кудымкар. Задачи церковной археологии вызвали искренний интерес в крае. В состав комитетов Екатеринбургского и Пермского церковно-археологических обществ вошли как представители церковной интеллигенции, так и миряне, в основном преподаватели семинарий и духовных училищ. Среди них были известные на Урале исследователи – П. С. Богословский, И. Я. Кривошеков, В. С. Верхованцев [7, с. 27].

Новый толчок краеведческой деятельности в крае дало создание в Перми в 1916 г. местного отделения Петроградского университета. Университет заметно изменил атмосферу культурной жизни губернского города, да и всего Урала. В числе преподавателей, которые приехали в Пермь, были известные ученые и педагоги – историки Б. Д. Греков и Г. В. Вернадский, биологи А. Г. Генкель, В. Н. Беклемишев, А. А. Заварзин, Ю. А. Орлов, астроном К. Д. Покровский. Они активно включились в деятельность научных и просветительных организаций Урала, придав их деятельности академическую основательность и научную обоснованность. В частности, профессор Б. Д. Греков в декабре 1917 г. был избран председателем Пермской ученой архивной комиссии. Геолог и географ В. В. Ламанский возглавил Пермский научно-промышленный музей. Знаток канонического права и истории церковного управления, профессор юридического факультета

Н. Н. Фиолетов вошел в состав Пермского церковно-археологического общества. Преподаватели вуза появились в составе Пермского губернского статистического комитета и других общественных организаций.

Заметное развитие в крае получили этнографические исследования. В ноябре 1916 г. при Пермском университете была создана Комиссия, переименованная затем в Кружок по изучению Северного края. Учредителями научной организации стали Б. Д. Греков, А. П. Кадлубовский, А. Г. Генкель и другие ученые. Профессор С. П. Обнорский разработал для участников кружка подробную программу сбора диалектологического материала [5, с. 194]. Весной 1917 г. участники кружка совершили первую научную экспедицию по Прикамскому краю, средства на которую выделил пермский пароходовладелец Н. В. Мешков. Надо заметить, что финансовое участие этого мецената было одной из решающих причин решения правительства о размещении университета именно в Перми. Н. В. Мешков перевел на нужды высшего учебного заведения единовременно 500 тысяч рублей и передал в его пользование огромный приютский дом [4, с. 18]. Дом Мешкова, кстати, и сейчас функционирует как одно из университетских зданий. Рядом с ним находится прекрасный ботанический сад, заложенный одним из первых профессоров Пермского университета А. Г. Генкелем [6, с. 238].

Подводя итоги, можно отметить, что краеведческое движение на Урале в дореволюционный период было наиболее ярким примером гражданской инициативы и гражданской активности уральской интеллигенции, в том числе и учительства. Обращение к исторической памяти народа формировало в среде интеллигенции чувство гордости и патриотизма, становилось мотивом ее подвижнической деятельности. В ходе научной и собирательской деятельности складывались традиции бережного отношения к наследию предшественников. Богатый материал, собранный в музеях научно-краеведческих обществ, дал основу для профессионального изучения истории края. Имена таких педагогов и краеведов, как Н. К. Чупин, А. А. Дмитриев, В. Н. Шишонко до сих пор составляют золотой фонд уральской историографии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Галкова, О. В. Культурная архитектура Волгоградской области: история и современные проблемы изучения, сохранения и использования / О. В. Галкова, О. Н. Савицкая // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 171-186.
2. Зорина, Л. И. Роль О.Е. Клера в создании Уральского общества любителей естествознания / Л. И. Зорина // Памяти Онисима Егоровича Клера. К 150-летию со дня рождения : материалы научно-практической конференции. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1995. – С. 5-12.
3. Калинина, Т. А. Развитие народного образования на Урале в дореформенный период (80-е годы XVIII в. – первая половина XIX в.) : учебное пособие / Т. А. Калинина. – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1992. – 92 с.

4. Кертман, Л. Е. Первый на Урале / Л. Е. Кертман, Н. Е. Васильева, С. Г. Шустов. – Пермь : Кн. изд-во, 1987. – 234 с.
5. Краеведы и краеведческие организации Перми. Библиографический справочник / сост. Т. И. Быстрых, А. В. Шилов. – Пермь : Курсив, 2000. – 360 с.
6. Невоструев, Н. А. Образование и развитие элементов российского гражданского общества на Урале во второй половине XIX – начале XX века : дис. ... д-ра ист. наук. / Невоструев Н. А. – Пермь, 2006. – 447 с.
7. Нечаева, М. Ю. Роль церковно-археологических обществ Среднего Урала в формировании культурной среды региона / М. Ю. Нечаева // Формирование сферы гражданской деятельности в Российской империи : сборник статей. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2010. – С. 27-47.
8. Пирогова, Е. П. Научно-краеведческие общества Пермской губернии в пореформенный период : дис. ... канд. ист. наук / Пирогова Е. П. – Свердловск, 1988. – 236 с.
9. Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое. – Санкт-Петербург, 1830. – Т. 22. – 1168 с.
10. Работкевич, А. В. Источники о государственной охране памятников истории и культуры в России в XIX – начале XX века (по материалам РГИА) / А. В. Работкевич // Исследования по источниковедению истории России (до 1917 года) : сборник статей. – Москва : [б.и.], 1998. – С. 261-286.
11. Уральская историческая энциклопедия. – Екатеринбург : УрО РАН, 1998. – 624 с.

## REFERENCES

1. Galkova, O. V., Savitskaya, O. N. (2015). Kul'tovaya arkhitektura Volgogradskoy oblasti: istoriya i sovremennye problemy izucheniya, sokhraneniya i ispol'zovaniya [Religious architecture of the Volgograd region: history and modern problems of study, conservation and use]. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2, pp. 171-186.
2. Zorina, L. I. (1995). Rol' O.E. Klera v sozdanii Ural'skogo obshchestva lyubiteley estestvoznaniya [Role of O.E. Claire in the creation of the Ural society of lovers of science]. In *Pamyati Onisima Egorovicha Klera. K 150-letiyu so dnya rozhdeniya : materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, Bank kul'turnoy informatsii, pp. 5-12.
3. Kalinina, T. A. (1992). *Razvitie narodnogo obrazovaniya na Urale v doreformennyy period (80-e gody XVIII v. – pervaya polovina XIX v.)* [Development of public education in the Urals in the pre-reform period (80s of the XVIII century – the first half of the XIX century)]. Perm, Izd-vo Permskogo un-ta. 92 p.
4. Kertman, L. E., Vasil'eva, N. E., Shustov, S. G. (1987). *Pervyy na Urale* [The first in the Urals]. Perm, Kn. izd-vo, 7. 234 p.
5. Bystrykh, T. I., Shilov, A. V. (Comp.). (2000). *Kraevedy i kraevedcheskie organizatsii Permi. Biobibliograficheskiy spravochnik* [Local historians and local history organizations of Perm. Bibliographic reference]. Perm, Kursiv. 360 p.
6. Nevostruev, N. A. (2006). *Obrazovanie i razvitie elementov rossiyskogo grazhdanskogo obshchestva na Urale vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka* [Education and development of elements of russian civil society in the Urals in the second half of the XIX – early XX centuries]. Dis. ... d-ra ist. nauk. Perm. 447 p.
7. Nechaeva, M. Yu. (2010). Rol' tserkovno-arkheologicheskikh obshchestv Srednego Urala v formirovanii kul'turnoy sredy regiona [Role of church and archaeological societies of the middle Urals in the formation of the cultural environment of region]. In *Formirovanie sfery grazhdanskoy deyatel'nosti v Rossiyskoy imperii : sbornik statey*. Ekaterinburg, Bank kul'turnoy informatsii, pp. 27-47.
8. Pirogova, E. P. (1988). *Nauchno-kraevedcheskie obshchestva Permskoy gubernii v poreformennyy period* [Scientific and local history societies of the Perm province in post-reform period]. Dis. ... kand. ist. nauk. Sverdlovsk. 236 p.
9. *Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii. Sobranie pervoe* [Complete collection of laws of the Russian empire. First meeting]. (1830). Saint Petersburg. Vol. 22. 1168 p.
10. Rabotkevich, A. V. (1998). *Istochniki o gosudarstvennoy okhrane pamyatnikov istorii i kul'tury v Rossii v XIX – nachale XX veka (po materialam RGIA)* [Sources on the state protection of historical and cultural monuments in Russia in the XIX – early XX centuries (based on materials from the Russian State Archives Of Artists)]. In *Issledovaniya po istochnikovedeniyu istorii Rossii (do 1917 goda) : sbornik statey*. Moscow, pp. 261-286.
11. *Ural'skaya istoricheskaya entsiklopediya* [Ural historical encyclopedia]. (1998). Ekaterinburg, UrO RAN. 624 p.

**Попов Михаил Валерьевич,**

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

**Клименко Иван Михайлович,**

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

## **В.К. АНСВЕНСУЛ – «ЛАТЫШСКИЙ СТРЕЛОК» И ПЕРВЫЙ ДЕКАН ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СВЕРДЛОВСКОГО ПЕДИНСТИТУТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** латышский стрелок; первый декан исторического факультета Свердловского пединститута; большевик; классовое противостояние; репрессии; педагогическое образование на Урале; «латышское дело»; социальная трагедия; реабилитация.

**АННОТАЦИЯ.** Авторы описывают трагическую судьбу первого декана исторического факультета Свердловского педагогического института В. К. Ансвенсула, опираясь на новые архивные материалы. Латышский стрелок из рабочей семьи, верный большевик является образцом последовательного сторонника необходимости классовой борьбы с врагами для решения социальных проблем в рассматриваемый период.

В. К. Ансвенсул родился в семье рабочего и до конца 1916 года работал слесарем-механиком сначала в Риге, а после эвакуации рижского предприятия «Заламандра» в 1915 г. на Урал – на Миасском заводе, в Златоустовском округе. В 1916-1917 воевал на Западном фронте в ходе Первой мировой войны.

В июле 1917 г., работая на Миасском заводе, В. К. Ансвенсул вступил в большевистскую партию, являлся активным организатором отрядов красной гвардии. В годы гражданской войны воевал на стороне красных на Алтае и в Сибири. Командовал отрядами войск ЧК в Белоруссии и Майкопе. После мобилизации в 1924 г. будущий преподаватель истории был направлен на партийную работу в Белоруссию, занимал ряд общественных должностей, в том числе в органах Наркомата народного просвещения республики. В январе 1927 г. был направлен ЦК ВКП(б) на Урал, где был назначен для работы в Ишимский округ на должность заведующего окружным политпросветотделом. Закончил двухгодичную историческую аспирантуру при Уральском коммунистическом университете, а деканом первого на Урале исторического факультета был назначен в 1934 году.

Всю жизнь он посвятил служению партии, в том виде, который насаждала революционная идеология. Постоянная борьба с врагами народа на всех постах продолжилась и в период его работы в сфере образования. В статье описаны многочисленные факты данной деятельности в Уральском государственном педагогическом университете и в партийных органах Свердловска. Как и многие революционеры, он сам стал жертвой репрессий. Вместе с другими видными партийными, государственными и хозяйственными работниками – латышами он был осужден и расстрелян за вымышленные преступления участников так называемого «латышского дела» против власти. По приговору Военной коллегии Верховного суда СССР 8 августа 1938 г. В. К. Ансвенсул был расстрелян. Только после смерти Сталина, 25 июня 1955 г. решением коллегии Верховного суда СССР он был реабилитирован. Судьба В. К. Ансвенсула является типичной для революционеров данного исторического периода.

**Popov Mikhail Valerievich,**

Doctor of History, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Klimenko Ivan Mikhailovich,**

Candidate of History, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **V.K. ANSVENSUL – “LATVIAN SHOOTER” AND THE FIRST DEAN OF THE HISTORICAL FACULTY OF THE SVERDLOVSK PEDAGOGICAL INSTITUTE**

**KEYWORDS:** Latvian shooter; first dean of the history faculty of the Sverdlovsk Pedagogical Institute; Bolshevik; class confrontation; repression; teacher education in the Urals; “Latvian business”; social tragedy; rehabilitation.

**ABSTRACT.** The authors describe the tragic fate of the first dean of the history department of the Sverdlovsk Pedagogical Institute V. K. Ansvensul, relying on new archival materials. The Latvian shooter from a working-class family, a loyal Bolshevik, is an example of a participant in the class struggle in the period under review.

V. K. Ansvensul was born in a working class family and until the end of 1916 worked as a mechanic in Riga, after the evacuation of the Zalamander enterprise in Riga in 1915 in the Urals – at the Miass factory, in the Zlatoust district. In the years 1916-1917 he fought on the Western Front during the First World War.

V. K. Ansvensul was admitted to the communist party in July 1917, at the Miass Plant, and was an active organizer of the Red Guard. Red wars in Altai and in Siberia during the years of the civil war. He commanded the troops of the Emergency Commission in Belarus and Maykop. The future teacher was invited to work in Belarus, held a number of public posts in the public education of the republic after mobilization in 1924. He was appointed to work in the Ishim District as head of the district political and educational de-

partment In January 1927. He graduated from a two-year historical graduate school at the Ural Communist University, which was appointed in 1935.

He devoted his whole life to serving the party, which planted a revolutionary ideology. Constant struggle with the enemies of the people in all areas of education. Numerous facts of this activity are available in the article at the Ural State Pedagogical University and in the party bodies of Sverdlovsk. He became a victim of repression. He was convicted and shot for fictitious crimes of the participants in the so-called "Latvian case" against the government, together with other prominent party, state and business workers – latvians. V. K. Ansvensul was shot by the verdict of the Military Collegium of the Supreme Court of the USSR on August 8, 1938. Only after the death of Stalin, on June 25, 1955, was the decision of the board of the Supreme Court of the USSR rehabilitated. The fate of V. K. Ansvensul is typical of the revolutionaries of this historical period.

**С**удьбы необоснованно репрессивных в конце 1930-х гг. пламенных революционеров и активных защитников Советской власти являются трагедиями ослепленных радикальной идеологией людей различных социальных и профессиональных групп, в том числе деятелей народного образования. В этот период репрессированными оказались и чиновники от просвещения, и преподаватели различных уровней, в том числе на Урале. Характерным является жизненный путь латвийского рабочего Вильгельма Карловича Ансвенсула, активного революционера и проводника репрессивной большевистской политики, волею судеб ставшего первым деканом исторического факультета Свердловского педагогического института.

Цель статьи – исследовать типичные факты жизни этой группы исторических персонажей первых десятилетий Советской власти, факты, которые показывают трагические последствия попыток решить социальные проблемы путем насилия и классового противостояния. Эта тема является актуальной в работах современных историков. В то же время данная статья является дополнительным источником информации по истории создания и первых лет деятельности исторического факультета Свердловского педагогического института. В этом году исполняется 85 лет со дня открытия истфака – первого исторического факультета в Екатеринбурге.

Ставшие доступными для исследователей лишь в настоящее время документы ряда фондов Государственного архива административных органов Свердловской области (ГААОСО) и Центра документации общественных организаций Свердловской области (ЦДОСО), позволяющие существенно дополнить приводимые уральским историком Г. Е. Корниловым биографические сведения о В. К. Ансвенсуле и воспоминания о первом декане истфака Г. А. Кулагиной (Кулагина Г. А. Свидетель века. Екатеринбург: УрГУ им. А.М. Горького, 2006. С. 6).

15 мая 1934 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР «О преподавании гражданской истории в школах СССР», которое потребовало от органов народного образования расширить подго-

товку учителей-историков в высших учебных заведениях [3]. Именно в это время на должность преподавателя древней истории в Свердловский государственный педагогический институт был приглашен для работы в качестве совместителя работавший заведующим кафедрой истории Уральском коммунистического университета и Высшей коммунистической сельскохозяйственной школы (ВКСХШ) В. К. Ансвенсул [9, л. 4].

Еще в начале 1934 г. В. К. Ансвенсул совместно с преподавателем истории СГПИ М. И. Алексеевым был командирован в Ленинград, в Государственный педагогический институт им. Герцена на курсы деканов и руководителей исторических дисциплин [5]. Необходимость дополнительной подготовки декана открывающегося факультета была очевидной, ибо систематического образования Вильгельм Карлович в полном смысле не имел. Родившийся в 1861 г. в Риге, латыш по национальности вплоть до 1930 г. имел за плечами лишь городское училище и краткое обучение на вечерних курсах. Лишь в 1932 г. он закончил двухгодичную аспирантуру при Уральском комвузе в Свердловске, получив специальность преподавателя гражданской истории.

В первые десятилетия Советской власти гораздо большее значение, чем уровень профессиональной подготовки имела готовность работника неукоснительно выполнять все установки партийного советского руководства, его социальное происхождение. Последнее, с точки зрения большевистских чиновников, было у Ансвенсула идеальным – он родился в рабочей латышской семье и вплоть до конца 1916 г. работал слесарем-механиком сначала в Риге, а после эвакуации рижского предприятия «Заламандра» в 1915 г. на Урал – в Миасском заводе, в Златоустовском округе [9, л. 4]. В 1916 г. будущий преподаватель древней истории принимал участие в военных действиях на Западном фронте в ходе Первой мировой войны.

Что касается политических взглядов Ансвенсула, то до 1917 г. он политикой не занимался. Однако с началом трагических событий он проявил себя как решительный сторонник революционного насилия при решении текущих проблем. В обвинитель-

ном заключении по делу Ансвенсула в 1938 г. утверждается, что Вильгельм Карлович скрыл тот факт из своей библиографии, что в 1916-1917 гг., служа добровольцем в Оренбургском полку подхорунжим, он принимал участие в «карательных действиях над населением» [1, л. 93]. Скорее всего, это ложь, которую следователи НКВД в 1938 г. заставили Ансвенсула признать правдой. Дело в том, что в последующем, – в 1920-е – 1930-е гг., работая на Урале, Вильгельм Карлович трижды проходил партийные чистки – в 1921, 1923 и в 1933-1934 гг. [9, л. 7]. В то время скрывать факты биографии было чрезвычайно опасно, да практически и невозможно.

В июле 1917 г., работая на Миасском заводе, В. К. Ансвенсул вступил в большевистскую партию [9, л. 4], являлся активным организатором отрядов красной гвардии. С этого времени революционное насилие по отношению к противникам большевиков стало основным направлением его деятельности. Как отмечает он в своей автобиографии, написанной в 1937 г., уже в сентябре 1917 г. он «как красногвардеец» принимал участие в борьбе с восставшими крестьянами [9, л. 8], а весной 1918 г. он активно участвовал «в разгоне и разгроме земского управления» [9, л. 7]. Летом 1918 г. в краснопартизанском отряде Никитина и Якубовского «вел борьбу с кулачеством и казачеством» [9, л. 8]. В партизанском отряде Рогова, действовавшем в Барнаульском уезде, пишет Ансвенсул, «я организовал взрыв моста, взрывал ряд паровозов» и т. д. [9, л. 8].

В 1920 г. Вильгельм Карлович был направлен в Алтайскую губчека, где работал в качестве особоуполномоченного и руководил подавлением антибольшевистских восстаний [9, л. 8-9]. В 1921 г. командовал отрядом особого назначения в Тобольско-Ишимском округе, в 1922-1923 гг. – отрядом войск ЧК в Белоруссии и Майкопе [9, л. 4]. После демобилизации в 1924 г. будущий преподаватель истории был направлен на партийную работу в Белоруссию, занимал ряд общественных должностей, в том числе в органах Наркомата народного просвещения республики. В январе 1927 г. был направлен ЦК ВКП(б) на Урал, где был назначен для работы в Ишимский округ на должность заведующего окружным политпросветотделом [9, л. 9]. Здесь начинается и педагогическая деятельность бывшего чекиста – в 1928-1929 гг. он был директором и преподавателем профтехнической школы. В 1930 г. в связи с организацией исторической аспирантуры при Уральском коммунистическом университете он был командирован обкомом ВКП(б) для обучения в ней, а по окончании аспирантуры в 1932 г. был

назначен заведующим кафедрой истории Уральского комвуза, а позднее – Высшей коммунистической сельскохозяйственной школы (ВКСХШ) [9, л. 10].

Таким образом, вышеприведенный послужной список Ансвенсула свидетельствует о том, что в годы революции и гражданской войны он из рижского мастерового механика становится революционером, сторонником защиты власти большевиков путем карательных мер, этаким «латышским стрелком», чекистом и советским чиновником, готовым к неукоснительному исполнению всех указаний партийного руководства. Лишь в конце 1920-х гг. Ансвенсул начинает заниматься педагогической деятельностью. Однако опыт работы на ниве народного просвещения у бывшего чекиста был небольшим, образование, полученное в двухгодичной аспирантуре, было явно недостаточным и поэтому, как признавал сам Вильгельм Карлович в своей автобиографии, что «за свою преподавательскую работу, как преподаватель гражданской истории в течение семи лет я... замечания имел по вопросам слабой иногда, подготовки лекций» [9, л. 10]. Да и трудно себе представить, чтобы до революции, да и в наше время вузовский преподаватель древней истории не знал древних языков. В листке по учету кадров Ансвенсул отмечает, что он хорошо владеет латышским и немецким языками и слабо литовским и белорусским [9, л. 5].

В то же время вызывает уважение стремление вузовского преподавателя заниматься научной деятельностью. За четыре года после окончания аспирантуры им было подготовлено к публикации четыре научных работы по различным проблемам всеобщей истории [9, л. 16]. Кроме того, Ансвенсул по совместительству работал старшим научным сотрудником института марксизма-ленинизма, где занимался исследованием темы «Ленин об анархизме» [9, л. 10]. В 1933 г. Вильгельмом Карловичем была разработана Программа курса древней истории для вузов, которая легла в основу читаемого преподавателем лекционного курса. Еще раньше (1932 г.) Ансвенсулом была издана «Программа истории Запада для техникумов и совпартшкол». В помощь студентам были написаны методические статьи – «Пугачевщина в России» и «Ленин, как вождь мирового пролетариата» [9, л. 16].

Результаты научной и учебно-методической деятельности позволили квалифицировать В. К. Ансвенсула как доцента [9, л. 16]. Более того, он был представлен в квалификационную комиссию Наркомпроса РСФСР для утверждения в ученой степени кандидата исторических наук [9, л. 17].



В декабре 1935 г. бюро Свердловского обкома ВКП(б) приняло решение «Ансвенсула закрепить в пединституте преподавателем Древней истории» [8, л. 43], а год спустя (декабрь 1936 г.) декан истфака СГПИ становится штатным сотрудником педвуза [9, л. 10].

Работа Вильгельма Карловича в качестве декана проходила в сложный период реформирования системы высшего образования в нашей стране. 23 июня 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой». Это постановление легло в основу перестройки учебного процесса в вузах. В соответствии с ним на местах сложилась система обучения, которая во многом сохранилась вплоть до конца советского периода, лишь несколько видоизменившись. С 1936/37 уч. г. основными формами учебной работы стали лекции, практические занятия и консультации. Текущий учет успеваемости студентов был отменен. Он проводился путем только экзаменов по лекционным курсам и зачетов по практическим занятиям, главный упор делался на самостоятельную работу студентов.

Перестройка учебного процесса была проведена и в Свердловском пединституте, в том числе на историческом факультете, когда деканом там был В. К. Ансвенсул. Работать приходилось в чрезвычайном режиме. Выполняя вышеприведенное постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР, за 10-15 дней до начала учебного года отдел педвузов Народного комиссариата просвещения прислал новые учебные планы, резко расходящиеся с предыдущими, принятыми в июне 1936 г. Изменения приходилось проводить спешно в ходе начавшихся уже учебных занятий. В отчете СГПИ отмечается: «Отсутствие по целому ряду дисциплин учебных программ, присылка разноречивых распоряжений и телеграмм, также тормозило и срывало нашу работу» [2, л. 21].

Органы народного образования в 1936 г. активно привлекали декана исторического факультета для проведения занятий по Древней истории с учителями Свердловска в Учительском университете и группе гороно [9, л. 6]. А в апреле 1937 г. бюро Свердловского обкома ВКП(б) поручило В. К. Ансвенсулу читать лекции по вопросам международной политики на областных партийных курсах [7, л. 9]. Характерно, что для работы на курсах декан истфака был рекомендован первым секретарем областного комитета партии И. Д. Кабаковым, который подписал В. К. Ансвенсулу весьма лестную характеристику [9, л. 17].

По решению партийных органов В. К. Ансвенсул 13 апреля 1937 г. был избран секретарем парткома СГПИ [15, л. 48].

Однако в мае 1937 г. И. Д. Кабаков был арестован как «враг народа» и начался новый виток массовых репрессий, в том числе против бывшего «кабаковского окружения». Одним из инициаторов репрессий был новый секретарь Свердловского обкома ВКП(б) А. Я. Столяр, которого в полной мере поддерживал В. К. Ансвенсул. Видимо, это было одной из причин того, что 19 июня 1937 г. секретарь парткома СГПИ был назначен на должность заведующего отделом агитации и пропаганды Свердловского городского комитета партии [13, л. 48]. Кроме того, квалификация вузовского доцента истории позволяла партийному руководителю активно участвовать в методической подготовке учителей в качестве преподавателя. Так, в августе 1937 г. на областном методическом совещании учителей, школьных инспекторов и заведующих методкабинетами Ансвенсул выступил с лекцией о выборах в Верховный Совет СССР [6].

Став партийным чиновником, Ансвенсул считал своим долгом выявление врагов большевизма. В Свердловском пединституте заведующий отделом горкома на заседании парткома вуза поставил вопрос об исключении из партии бывшего директора СГПИ С. З. Каценбогена за якобы антипартийное клеветническое выступление на профсоюзном собрании. На этом собрании 15 июня 1937 г. Каценбоген заявил: «...хлебушка мало и дорог он, маслица нет и дорого оно». Это, с точки зрения Ансвенсула, была попытка опровергнуть утверждение Сталина о том, что «жить стало лучше, жить стало веселее» [14, л. 90]. Обвинение было явно надуманным, однако, не случайным. С. З. Каценбоген в 1935-1936 гг. несколько раз первичной партийной организацией исключался из рядов ВКП(б) за «троцкизм». Основанием для этого было то, что в 1923 г. во время партийной дискуссии он по некоторым вопросам поддерживал противников Сталина. Однако впоследствии Соломон Захарович ни в каких оппозициях не участвовал и, более того, поддерживал товарищеские связи с рядом руководящих работников из сталинского окружения. В силу этого решения первичной организации об исключении С. З. Каценбогена из ВКП(б) партийными органами не утверждались [15, л. 4].

Характерно, что, когда на партсобрании в СГПИ 25 июня 1937 г. была принята резолюция: «за протаскивание контрреволюционной клеветы троцкистско-бухаринских реставраторов капитализма Каценбогена из рядов партии исключить» [12, л. 93], бывший директор пединститута заявил: «Зачем подчеркивать порочащие меня факты? Чем бы дело не кончилось, жизнь моя принад-

лежит стране и ее социалистическому строительству» [12, л. 93]. Позже, уже после ареста Ансвенсула в 1938 г. по обвинению в принадлежности к контрреволюционной организации, С. З. Каценбоген вспоминал, что «в беседе с Ансвенсулом, почему он так легко исключает из партии, он мне сказал, что „вы не с нами“» [13, л. 74]. По настоянию Вильгельма Карловича, секретарь Свердловского обкома А. Я. Столяр выдвинул против Каценбогена ряд новых обвинений, и бюро обкома утвердило исключение бывшего директора из рядов ВКП(б) [13, л. 74].

В. К. Ансвенсул был одним из инициаторов исключения из партии и снятия с должности и другого директора СГПИ – А. В. Козырева, который в сентябре 1937 г. был обвинен в связях с «врагами народа» [14, л. 101, 105]<sup>1</sup>. Ставший секретарем парткома пединститута в ноябре 1937 г. А. И. Пересветов вспоминал: «Когда я пришел в организацию, Ансвенсул на третий день стал распускать слухи, компрометирующие меня. Такие же слухи распускал о Шарове (И. И. Шаров – тогда директор СГПИ – авторы). Копались в биографиях. ... Ансвенсул дал характеристики на каждого члена партии. После таких характеристик даже стало страшно» [13, л. 2]. Вот в такой обстановке начинал свою деятельность в качестве заведующего отделом горкома партии во второй половине 1937 г. первый декан истфака В. К. Ансвенсул. Однако, в отличие от секретарей обкома А. Я. Столяра и Б. З. Бермана, на наш взгляд, Вильгельм Карлович не был карьеристом. Как и в годы революции и гражданской войны он искренне верил, что, выполняя установки партийно-советского руководства, защищает правое дело большевистской партии от врагов, проникших в ее ряды. В правильности партийной линии он не сомневался никогда. Об этом Вильгельм Карлович с гордостью пишет в листке по учету кадров, составленному в марте 1937 г. [9, л. 4].

31 марта 1938 г. А. Я. Столяр был снят с должностей и арестован [4] Январский Пленум ЦК ВКП(б) (1938 г.) в постановлении «Об ошибках партийных организаций при исключении коммунистов из партии» осудил практику огульных репрессий. Однако беззакония продолжались. Органами НКВД в Свердловске стали фабриковаться сфальсифицированные «дела», направленные

на ликвидацию окружения А. Я. Столяра. Одним из подобных «дел» было дело о латышской националистической контрреволюционной организации, действовавшей якобы по заданию латвийской разведки.

По этому сфабрикованному НКВД делу были привлечены главным образом чиновники бывшего «столяровского» руководства, латыши по национальности: областной прокурор, управляющий местной промышленностью, начальник строительства Березниковского химкомбината, комендант-администратор Свердловского пассажа (центральный универмаг) и другие [1, л. 17-18]. Среди них оказался и заведующий агитпропотделом горкома ВКП(б) В. К. Ансвенсул, который был арестован 3 февраля 1938 г. [1, л. 16]. Уже 9 марта 1938 г. на партийном собрании в педагогическом институте, посвященном итогам Январского Пленума ЦК ВКП(б) (1938 г.), в выступлениях коммунистов В. К. Ансвенсула прямо называли «врагом народа», полагая, что огульные обвинения и преследования невинных являлись следствием вредительской деятельности его как члена контрреволюционной организации. Заведующий военной кафедрой Г. А. Жебелев (сам вскоре незаконно репрессированный) заявил: «Перестраховщик, враг народ Ансвенсул распускал слухи об Алексееве, что он плохой декан. Секретарь парткома СГПИ А.И. Пересветов сделал вывод, что „враги народа“ перешли на новую форму борьбы – клевету на честных людей» [13, л. 1-2]. Однако, несмотря на осуждение доноительства и клеветы на партийном собрании, в отчете партийной организации педвуза отмечается, что весной 1938 г. «практика врага народа Ансвенсула была продолжена» [13, л. 49].

Конечно, никакой латышской контрреволюционной организации не существовало, а дело Ансвенсула было сфабриковано органами НКВД. Единственными «доказательствами вины» бывшего декана истфака были его собственные признания, вырванные под нажимом следователей незаконными методами, и аналогичные «показания» четырех свидетелей, проходящих по другим «делам», добытые тем же путем. В обвинительном заключении не было представлено никаких вещественных доказательств [1, л. 34]. Следователи заставили Вильгельма Карловича указать имена семнадцати человек, якобы членов контрреволюционной организации. К слову сказать, ни одного работника СГПИ в этом списке нет. Видимо, следователей «интересовали» лишь люди латышского происхождения, а таковых в Свердловском педвузе не было. А вот двое латышей, работавшие в индустриальном институте в Свердловске, в

<sup>1</sup> О деле Козырева см. подробнее: Попов М. В. Протоколы заседаний парткома и общих собраний первичной партийной организации Свердловского педагогического института как исторический источник о судьбе директора СГПИ А.В. Козырева в конце 1930-х гг. (по материалам ЦДОСО) // Партийные архивы. Проблемы и перспективы развития: материалы V межрегиональной научно-практической конференции 14-15 мая 2019 г. Екатеринбург; Нижний Тагил, 2019. С. 195-198.

этот список попали [1, л. 71-73].

По приговору Военной коллегии Верховного суда СССР 8 августа 1938 г. В. К. Ансвенсул был расстрелян [1, л. 93]. Удивление вызывает тот факт, что когда в ноябре 1940 г. следователи по «делу» Ансвенсула – Дерман и Кричман – за фальсификацию судебных дел были осуждены по приговору Военного трибунала войск НКВД Уральского военного округа и расстреляны [11, л. 9], вопрос о реабилитации Вильгельма Карловича сталинским руководством не поднимался. О нем предлагалось как бы забыть, а судьба ближайших родственников – жены Ады Петровны и дочерей Октябрины и Элеоноры – никого не интересовала. Лишь после смерти Сталина 25 июня 1955 г. коллегия Верховного суда СССР постановила: «Приговор военной коллегии Верховного суда СССР от 8 августа 1938 г. отменить и дело за отсутствием состава преступления прекратить» [1, л. 112]. Партийная реабилитация и восстановление В. К. Ансвенсула были осуществлены по заявлению его дочери О. И. Бердниковой лишь в апреле 1957 г. [10, л. 41].

В послесталинский период в советской

исторической литературе жертвы необоснованных политических репрессий, до конца сохранившие верность установкам партийно-советского руководства, оценивались чуть ли не как герои, которые всю свою жизнь служили коммунистическим идеалам. Безусловно, верность революционным идеям может вызвать уважение, но в том-то и дело, что сами эти идеи – общественное противостояние и раскол, насилие как способ решения проблем, классовая борьба – оказались несостоятельными. Следование им привело к трагедиям как в личной жизни людей, в том числе и самих революционеров, так и в истории страны в целом.

Судьба В. К. Ансвенсула является типичной для обширной группы персонажей данного исторического периода, захваченных радикальной революционной теорией большевизма. Попытка разрешить фундаментальные социальные противоречия путем насилия, оправдания аморальных средств достижения величием цели привела героев революции в нравственный и жизненный тупик. Судьбы проводников репрессивной политики сталинского режима так же трагичны, как и судьбы их жертв.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив административных органов Свердловской области (ГААОСО). Ф. Р-1. Оп. 2. Д. 23385.
2. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 18.
3. Известия ЦИК Союза СССР и ВЦИК. – 14 мая 1934. – № 113.
4. Сушков А. В. Кадры решают все. Кадровая политика И.В. Сталина и руководители Свердловской области во второй половине 1930-х гг. / А. В. Сушков // Актуализация исторического знания и историческое образование в современном обществе : ежегодник XVII всероссийские историко-педагогические чтения. – Екатеринбург, 2013. – Ч. II. – С. 272.
5. Уральский государственный педагогический университет. Летопись-хроника. 1930-2000 / сост. общ. ред. А. М. Лушников. – Екатеринбург, 2006. – С. 30.
6. Уральский рабочий. – 1937. – 21 августа.
7. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 15. Д. 50.
8. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 15. Д. 110.
9. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 23. Д. 43.
10. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 57. Д. 30.
11. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 63. Д. 87.
12. ЦДООСО. Ф. 120. Оп. 1. Д. 87.
13. ЦДООСО. Ф. 120. Оп. 1. Д. 5.
14. ЦДООСО. Ф. 240. Оп. 1. Д. 5.
15. ЦДООСО. Ф. 240. Оп. 1. Д. 6.

#### REFERENCES

1. *Gosudarstvennyy arkhiv administrativnykh organov Sverdlovskoy oblasti* [State archive of administrative bodies of the Sverdlovsk region]. Stock 1. List 2. Dos. 23385.
2. *Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti* [State archive of the Sverdlovsk region]. Stock 2162. List 1. Dos. 18.
3. *Izvestiya TsIK Soyuza SSSR i VTsIK* [Proceedings of the CEC of the union of the USSR and the all-Russian central executive committee] (1934). May, 14. No. 113.
4. Sushkov, A. V. (2013). Kadry reshayut vse. Kadrovaya politika I.V. Stalina i rukovoditeli Sverdlovskoy oblasti vo vtoroy polovine 1930-kh gg. [Cadres decide everything. HR policy I.V. Stalin and the leaders of the Sverdlovsk region in the second half of the 1930s.]. In *Aktualizatsiya istoricheskogo znaniya i istoricheskoe obrazovanie v sovremennom obshchestve : ezhegodnik XVII userossiyskie istoriko-pedagogicheskie chteniya*. Part II, pp. 272.
5. Lushnikov, A. M. (Ed.). (2006). *Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. Letopis'-khronika. 1930-2000* [Ural state pedagogical university. Chronicle. 1930-2000]. Ekaterinburg, p. 30.
6. *Ural'skiy rabochiy* [Ural worker]. (1937). August, 21.

7. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 4. List 15. Dos. 50.
8. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 4. List 15. Dos. 110.
9. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 4. List 23. Dos. 43.
10. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 4. List 57. Dos. 30.
11. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 4. List 63. Dos. 87.
12. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 120. List 1. Dos. 87.
13. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 120. List 1. Dos. 5.
14. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 240. List 1. Dos. 5.
15. *Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti* [Documentation center of public organizations of the Sverdlovsk region]. Stock 240. List 1. Dos. 6.

# СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(476); 902  
ББК 4400.522

DOI 10.26170/ro20-02-03  
ГРНТИ 14.01.17; 03.23.07

Код ВАК 13.00.01; 07.00.09

## **Грибан Ирина Владимировна,**

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

## **Зданович Владимир Васильевич,**

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории Беларуси, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина; 224016, Республика Беларусь, г. Брест, бул. Космонавтов, 21; e-mail: zvv2003@tut.by

## **Савчук Татьяна Петровна,**

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории Беларуси, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина; 224016, Республика Беларусь, г. Брест, бул. Космонавтов, 21; e-mail: Silivaniuk@tut.by

### **ИСТОРИКИ В ДИАЛОГЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ: НАПРАВЛЕНИЯ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРАКТИКИ МЕМОРИАЛИЗАЦИИ В БЕЛАРУСИ И РОССИИ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** мемориализация; Великая Отечественная война; научно-образовательное сотрудничество; политика памяти; историческая память; патриотическое воспитание.

**АННОТАЦИЯ.** В мае 2020 г. исполняется 75 лет с момента окончания Великой Отечественной войны. Чем дальше в прошлое уходит история этого судьбоносного для всего человечества конфликта, тем более острым и политизированным становится противостояние разных подходов к интерпретации причин и итогов войны, сохранению памяти о войне и ее героях. Всплеск неонацизма в современной Европе, уничтожение памятников солдатам Второй мировой войны в ряде стран постсоветского пространства, попытки пересмотра роли отдельных личностей в истории войны побуждают современных исследователей вновь обращаться к проблемам сохранения коллективной исторической памяти о событиях прошлого, формирования исторического сознания молодежи. В каких формах и с помощью каких выразительных средств должна транслироваться сегодня память о войне? Как передать подрастающему поколению, далекому от реалий того времени, масштаб и трагизм события, поставившего мир на грань катастрофы?

В статье представлены промежуточные итоги реализации российско-белорусского проекта «Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России». Авторы исходят из того, что на современном этапе, когда в белорусском и российском обществе происходит смена поколений и проблема отчуждения коллективной памяти от событий войны становится все более острой, как никогда ранее становится актуальной задача поиска новых форм увековечения памяти о Великой Отечественной войне, все более значимым является диалог между представителями научно-образовательного сообщества. Методологической основой исследования является концепция исторической памяти. Исследование государственной политики по сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне и практик мемориализации событий 1941-1945 гг. в сравнительной ретроспективе направлено на выявление тех ключевых механизмов, которые имеют особое значение для формирования памяти о значимых событиях прошлого.

## **Griban Irina Vladimirovna,**

Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Advertising and Public Relations, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **Zdanovich Vladimir Vasilievich,**

Doctor of History, Professor, Head of the Department of History, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus

## **Savchuk Tatyana Petrovna,**

Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History, Brest State University named after A.S. Pushkin, Brest, Republic of Belarus

### **HISTORIANS IN DIALOGUE: EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE PROJECT “MEMORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR: DIRECTIONS, TRENDS, PRACTICES OF MEMORIALIZATION IN BELARUS AND RUSSIA”**

**KEYWORDS:** memorialization; the Great Patriotic War; scientific and educational cooperation; politics of memory; historical memory; patriotic education.

**ABSTRACT.** In May 2020 have passed 75 years since the end of the Great Patriotic War. The further the history of this fateful conflict for all mankind goes into the past, the more acute and politicized is the confrontation of different approaches to interpreting the causes and results of the war, preserving the memory

of the war and its heroes. The surge of neo-Nazism in modern Europe, the destruction of monuments to soldiers of the Second World War in a number of countries of the post-Soviet space, attempts to revise the role of individuals in the history of the war prompt modern researchers to revert to the problems of preserving the collective historical memory of the Past, the formation of the historical consciousness of young people. In what forms and with what expressive means should the memory of the war be broadcast today? How to convey to the younger generation, far from the realities of that time, the scale and tragedy of the event that put the world on the brink of disaster?

The article presents the interim results of the Russian-Belarusian project "Remembrance of the Great Patriotic War: directions, trends, memorialization practices in Belarus and Russia". The authors proceed from the fact that at the present stage, when there is a generational change in the Belarusian and Russian society and the problem of alienating the collective memory from the events of the war is becoming more acute, the task of finding new forms of perpetuating the memory of the Great Patriotic War is becoming ever more urgent, more and more significant is the dialogue between representatives of the scientific and educational community. A study of state policy to preserve the historical memory of the Great Patriotic War and the practice of memorialization of the events of 1941-1945 in a comparative retrospective, it is aimed at identifying those key mechanisms that are of particular importance for the formation of memory of significant events of the Past.

**Н**а рубеже XX-XXI вв. в исторической науке на постсоветском пространстве произошли существенные изменения. После распада Советского Союза историки оказались в сложной ситуации: кризис личной и коллективной идентичности, поиски новых ценностных ориентиров и «национальной идеи», отказ от догматических подходов к интерпретации событий. Свобода в выборе объекта и методов исследования, появление новых документов, активизация международных проектов стимулировали деятельность историков и привели к обогащению методологического аппарата. Одним из важнейших направлений исследований стала разработка вопросов, связанных с исторической памятью, что позволяет сегодня говорить о своеобразном «буме memory studies» [7; 17; 18; 22; 26].

В условиях формирования и развития национальных историографических школ проблемы исторической памяти приобрели особую актуальность и политическую остроту: какие события стоит помнить, а какие общество предпочло бы забыть, как «ликвидировать белые пятна истории», не «переформатируя» при этом историческое сознание общества, какой должна быть государственная политика по сохранению памяти о прошлом? В последние десятилетия уже накоплен большой объем исследований, посвященных трансформации образов прошлого, исторической политике, практикам мемориализации прошлого, нашедших применение на территории бывшего СССР. Среди наиболее масштабных следует отметить сборники материалов «Национальные истории на постсоветском пространстве» под редакцией Ф. Бомсдорфа и Г. Бордогова, подготовленные в рамках проекта Фонда Фридриха Науманна и Ассоциации исследователей российского общества XX века (АИРО-XX) [3; 4]. Проблемам памяти о

прошлом и исторической политике на постсоветском пространстве посвящены работы Г. Касьянова, А. Миллера, О. Малиновой [9; 11; 13]. Большое внимание теме исторической памяти традиционно уделяется историками ФРГ, которые совместно с учеными из стран Восточной Европы подготовили несколько сборников об особенностях и механизмах коммеморации Второй мировой войны, «войнах памяти» в музейном пространстве [24; 25; 26]. Несмотря на это, всплеск неонацизма в современной Европе, уничтожение памятников солдатам Второй мировой войны, культурный и цивилизационный раскол украинского общества, обостряющиеся в преддверии юбилейных дат дискуссии о виновниках, итогах и последствиях войны, побуждают современных исследователей вновь и вновь обращаться к проблемам сохранения коллективной исторической памяти о событиях прошлого, формирования исторического сознания молодежи [2; 10; 12; 20].

Особый интерес применительно к проблематике памяти представляет сравнение опыта «обращения с прошлым» в разных странах постсоветского пространства. Примером такого сравнительного анализа является исследование, осуществляемое в рамках российско-белорусского проекта «Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России», получившего финансовую поддержку Российского и Белорусского фондов фундаментальных исследований на 2018-2020 гг. Авторы проекта – историки из Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (г. Брест, Беларусь) и Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, Россия).

Целесообразность проведения исследования учеными Уральского государственного педагогического университета совместно с

коллегами из Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина обусловлена рядом факторов. Во-первых, для Республики Беларусь, как и для России, Великая Отечественная война является ключевым событием истории XX века, оставившим свой след в истории каждой семьи. Война и Победа – общее «место памяти», основа для формирования национальной идентичности народов двух стран. Во-вторых, большинство исследований, посвященных проблеме формирования и сохранения исторической памяти молодежи, носит теоретический характер, в то время как Уральский государственный педагогический университет с 2012 г. является опорной инновационной площадкой по гражданско-патриотическому воспитанию, а авторы исследования активно включены в процесс воспитательной работы в университете, являются руководителями всероссийских и региональных патриотических проектов (Всероссийский студенческий патриотический проект «Живая история» (<http://живаяистория-ургпу.рф>), «Другое детство: повседневная жизнь детей в условиях Великой Отечественной войны», «Поиск – единство поколений» и др.), что позволяет обеспечить постоянную взаимосвязь научной и практической деятельности, необходимый уровень достоверности проводимых исследований. В-третьих, в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина разработан и успешно внедрен в практику преподавания для студентов первой ступени получения высшего образования спецкурс «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)», а также спецкурс «Историография истории Беларуси периода Великой Отечественной войны» для студентов второй ступени получения высшего образования. Под руководством В. В. Здановича, Т. П. Савчук работает студенческая инициативная группа в рамках проекта «Память о войне на территории моей „малой“ Родины», подготовлен электронный каталог памятников Великой Отечественной войны на территории Брестской области.

Выбирая тему исследования, авторы исходили из того, что в формировании исторической памяти народов войнам принадлежит особая роль, поскольку они имеют центральное значение как для индивидуальных, так и для коллективных воспоминаний. Ключевая функция войн для коллективной памяти заключается не только в том, что они находят отражение в официальной картине истории или в исторических исследованиях, но и в том, что они проникают в основную культуру памяти и представлены в самых разных формах воспоминаний: от памятников до историче-

ских романов [25, с. 9]. Целью исследования стало комплексное изучение и сравнение российского и белорусского опыта мемориализации памяти о Великой Отечественной войне на уровне государственной политики, общественных организаций (в том числе поискового движения), на страницах научной, научно-популярной, мемуарной литературы, средствами публичной истории, в системе образования. Основываясь на системном и аксиологическом подходах и применяя современные междисциплинарные методы исследования (метод дискурсивного анализа, культурно-антропологические методы изучения исторической памяти и т. д.), на основе изучения широкого круга российских и белорусских источников авторами исследования была предпринята попытка выявить основные методологические подходы к определению сущности, функций, структуры коллективной памяти о Великой Отечественной войне в российском и белорусском обществе, а также определить наиболее эффективные методики и формы работы с молодежью, направленные на сохранение исторической памяти о ключевых событиях прошлого.

Отметим, что в современной науке нет единого подхода к определению терминов «историческая память», «историческая политика», «политика памяти». Наиболее часто под «исторической памятью» понимают опорные пункты массового знания о прошлом, минимальный набор ключевых образов событий и личностей прошлого в устной, визуальной или текстуальной форме, которые присутствуют в активной памяти (не требуется усилий, чтобы вспомнить) [23]. Термины «историческая политика» и «политика памяти» зачастую используются как синонимы. На наш взгляд, обоснованным выглядит мнение российского исследователя Алексея Миллера, который использует термин «политика памяти» для обозначения всей сферы публичных стратегий в отношении прошлого, то есть концептуализации, практик коммеморации и преподавания истории. «Историческая политика» является частным случаем политики памяти. Для нее характерно активное участие властных структур, конфронтационный характер и преследование партийных интересов [13].

В процессе работы в 2018-2019 гг. был собран широкий круг исторических и историографических источников, необходимых для анализа направлений, тенденций и практик мемориализации Великой Отечественной войны, что позволило коллективу сформулировать ряд промежуточных выводов.

1. Система государственных мер по сохранению исторической памяти как основы

развития гражданского общества является одной из ключевых задач патриотического воспитания и в России, и в Беларуси. В последнее время институты государственной власти в Российской Федерации, так же как и представители политической элиты, уделяют большое внимание проблеме сохранения исторической памяти. В рамках законодательства разработан целый ряд нормативно-правовых документов, ключевой задачей которых является воспитание патриотично настроенной молодежи на основе памяти о значимых событиях истории нашей страны, повлиявших на формирование российской гражданской идентичности. Нормативно-правовое обеспечение патриотического воспитания включает в себя комплекс законодательных актов, направленных на определение и совершенствование социально-правового статуса патриотического воспитания, роли, места, задач, функций каждого органа власти, ведомства, организации как составных элементов единой системы патриотического воспитания с учетом их специфики и изменений, происходящих во всех сферах жизни страны. На федеральном и региональном уровнях в современной России создана нормативно-правовая база, позволяющая сформировать эффективную систему патриотического воспитания молодежи, направленную на сохранение духовно-нравственных ценностей и исторической памяти нашего многонационального народа; имеется успешный опыт деятельности органов государственной власти, образовательных организаций и общественных объединений в сфере коммеморативных практик [15].

Сохранение памяти о войне и вкладе Беларуси в Победу считается государственной задачей. В стране проводится значительная работа в данной сфере, которая включает как создание монументальных комплексов, так и духовное увековечение героических событий минувшей войны. В республике издаются монографии и научно-популярные книги, проводятся конференции, круглые столы, организуются научные дискуссии. Своеобразной летописью вклада Беларуси в разгром нацизма стали историко-документальные хроники «Память» по всем городам и районам страны, издание которых началось во второй половине 1980-х гг. и было закончено к празднованию 60-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне. Память о войне воплощена в различных формах в литературе, кинематографе, музыкальных произведениях, изобразительном искусстве, музеях и тематических экспозициях. Важным фактором сохранения памяти об отличившихся в боях с врагом воинах, партиза-

нах и подпольщиках является увековечение их имен в названиях населенных пунктов, улиц и площадей, учреждений, предприятий, организаций, учебных заведений, воинских частей [19, с. 23-28].

2. Одним из ключевых источников формирования представлений о Второй мировой и Великой Отечественной войнах в условиях, когда свидетелей тех событий уже практически не осталось, являются учебники истории. Коллективом изучен российский и белорусский опыт преподавания истории Великой Отечественной войны в школах. Установлено, что в России с 1991 г. сменилось 3 «поколения» учебных пособий. В настоящее время в российских школах продолжается процесс реформирования исторического образования: осуществляется переход на линейную систему изучения истории, внедряется в образовательный процесс новая линейка учебников, подготовленных на основании историко-культурного стандарта. В новом поколении учебников истории Великой Отечественной войны уделяется больше внимания, по сравнению с учебными пособиями предыдущих лет. Материал представлен более ярко и эмоционально, сопровождается большим количеством источников (в том числе личного происхождения), иллюстративного материала, заданиями проблемного характера. Вместе с тем, на изучение истории войны в школах выделяется слишком мало времени, вследствие чего знания современных школьников и студентов о событиях 1941-1945 гг. зачастую фрагментарны.

Сравнительно-исторический анализ белорусских учебных пособий для школ и вузов позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, концепция, представленная в учебной литературе, базируется на ключевом постулате о том, что для СССР это была справедливая, «священная война советского народа за свободу и независимость Отечества», а Победа стала возможна благодаря единству и мужеству всего советского народа. Вместе с тем, авторы учебников стремятся подчеркнуть роль Беларуси в борьбе с фашистской Германией. Во-вторых, в современных учебниках авторы стремятся осветить и такие сложные и дискуссионные вопросы, как причины поражений СССР на начальном этапе войны, репрессии в армии, коллаборационизм и т. д. В-третьих, специальный факультативный курс «Великая Отечественная война советского народа (в контексте Второй мировой войны)» является уникальным элементом образовательного пространства Республики Беларусь и не имеет аналогов на постсоветском пространстве. Введение курса стало толчком для новых исследований и разра-



боток, подготовки учебных пособий для образовательных учреждений [5]. Несмотря на то, что в настоящее время в школах, учреждениях среднего специального и профессионально-технического образования факультатив включен в курс «История Беларуси», в процессе получения образования белорусские школьники и студенты несколько раз обращаются к предыстории и истории Великой Отечественной войны. Школьные учителя и вузовские преподаватели истории стремятся научить молодежь помнить о трагичном и героическом прошлом, об уроках войны и цене, заплаченной за Победу [5; 6; 14, с. 183-186; 21, с. 18-20].

3. Одним из важнейших инструментов сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне в России и Беларуси является поисковая деятельность. Были проанализированы тенденции и перспективы развития поискового движения в России. Выявлено, что в настоящее время идет активное развитие студенческих поисковых отрядов, которые не только принимают участие в поисковых экспедициях по местам боев Великой Отечественной войны, но и реализуют в своей деятельности широкий спектр коммеморативных практик: создание музейных экспозиций и передвижных выставок, организация встреч с ветеранами, агитбригады, исторические квесты и игры, агитпробеги, акции «Судьба солдата», «Научись помнить», «Солдатский лес» и т. д. Несмотря на то, что в последние годы поисковое движение активно поддерживается руководством России, существует ряд проблем: недостаточная информированность населения о деятельности поисковиков, слабая подготовка школьных и студенческих поисковых отрядов к участию в поисковых экспедициях, проблемы с финансированием деятельности отрядов, сложности с привлечением в отряды представителей молодого поколения (особенно в «тыловых» регионах) [1].

В качестве главного субъекта организации и проведения поисковой работы в независимой Беларуси выступает государство, что в свою очередь не исключает участия в ней общественных объединений. Организацией и координацией поисковой работы с 1994 г. занимается Управление по увековечению памяти защитников Отечества и жертв войн. Поиск неучтенных захоронений с раскопками на местности проводится личным составом отдельной специализированной поисковой воинской части (52-й отдельный специализированный поисковый батальон (ОСПБ)). Значительную нагрузку в организации данной работы несут местные исполнительные и распорядительные органы, военкоматы. Активная поисковая

работа также проводится общественными поисковыми организациями, деятельность которых координируется 52-м ОСПБ [8; 16].

4. Коллективом был предпринят анализ феномена исторической реконструкции с точки зрения влияния этого движения на процессы формирования исторической памяти. Выявлено, что особенностью развития движения реконструкции в России является ее милитаризация – повышенное внимание к реконструкции событий, связанных с историей войн, в том числе, Великой Отечественной, что обусловлено ролью этого события в истории страны. Приоритетным на данном этапе развития военно-исторической реконструкции по периоду Великой Отечественной войны в Уральском федеральном округе выступает направление организации тактических полевых выходов. При организации военно-исторических полевых выходов отдается предпочтение изучению боевого пути пехотных соединений, эпизоды из которого и берутся за основу в воссоздании боевых будней. На наш взгляд, именно эта форма реконструкции выступает важным инструментом сохранения исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны.

5. Музеи выступают традиционным, хотя и не основным, средством сохранения, репрезентации и формирования памяти о Великой Отечественной войне. Представителями российского коллектива был изучен опыт работы по сохранению памяти о Великой Отечественной войне музеев и мемориальных комплексов России и Республики Беларусь: Белорусского государственного музея истории Великой Отечественной войны; Гомельского областного музея военной славы; мемориала «Хатынь», историко-культурного комплекса «Линия Сталина», мемориального комплекса «Тростенец», музея неизвестного солдата (г. Вязьма); музея военной техники «Боевая слава Урала», Центрального музея Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. (Музей Победы) г. Москва; исторического парка «Россия – моя история».

Большое значение для формирования исторического сознания молодежи имеют экскурсии по историческим местам. Так, в Минске богатым и интересным историческим материалом располагает Музей истории Великой Отечественной войны, в Бресте уникальным по своему учебно-воспитательному значению является мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой», в России – Центральный музей Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. (Музей Победы) г. Москва, Музей-заповедник «Сталинградская битва», Государственный мемориальный музей обороны

и блокады Ленинграда, Музей-диорама «Курская дуга. Белгородское направление» и др. Экспозиции музеев на эмоциональном уровне воздействуют на сознание молодежи и способствуют усвоению необходимой информации по военной истории, формированию базовых исторических представлений.

Особую роль в процессе формирования представлений об истории Великой Отечественной войны играют музеи образовательных организаций – школ и вузов. Именно там начинается знакомство с темой через призму локальной истории своего края, учебного учреждения. Проанализирован опыт сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне в Уральском государственном педагогическом университете. Выявлены ключевые коммеморативные практики: организация выставок и постоянно действующих экспозиций по истории войны, ведение «Календаря знаменательных дат», организация тематических экскурсий, интерактивных викторин и квестов, деятельность студенческого киноклуба историко-патриотической направленности, реализация студенческих проектов («Живая история», «Поиск – единство поколений», «Помним. Гордимся. Храним» и др.), проведение «Литературных гостиных» и встреч с ветеранами и т. д.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бердников, А. С. Студенческие поисковые отряды в России: проблемы и перспективы развития / А. С. Бердников // Гражданский потенциал современной молодежи : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2018. – С. 2-12.
2. Благой, И. В Праге власти выступили за перенос памятника маршалу Коневу, войска которого освободили город / И. Благой. – URL: [https://www.itv.ru/news/2019-09-12/372147-v\\_prage\\_vlasti\\_vystupili\\_za\\_perenos\\_pamyatnika\\_marshalu\\_konevu\\_voyska\\_kotorogo\\_osvobodili\\_gorod](https://www.itv.ru/news/2019-09-12/372147-v_prage_vlasti_vystupili_za_perenos_pamyatnika_marshalu_konevu_voyska_kotorogo_osvobodili_gorod) (дата обращения: 14.09.2019). – Текст : электронный.
3. Бомсдорф, Ф. Национальные истории на постсоветском пространстве / Ф. Бомсдорф. – Москва : Фонд Фридриха Науманна ; АИРО-XXI, 2009. – 372 с.
4. Бордюгов, Г. А. Вчерашнее завтра: как «национальные истории» писались в СССР и как пишутся теперь / Г. А. Бордюгов. – Москва : АИРО-XXI, 2011. – 248 с.
5. Вялікая Айчынная вайна савецкага народа (у кантэксце Другой сусветнай вайны) : вучэб. дапам. для студэнтаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне вышэйш. адукацыі / А. А. Каваленя, У. І. Лемяшонак, Б. Дз. Далгатовіч [і інш.] ; пад рэд. А. А. Кавалені, С. М. Шашкевіча. – Мінск : выд. цэнтр БДУ, 2004. – 279 с.
6. Грибан, И. В. Научить помнить: Великая Отечественная война в образовательном пространстве Республики Беларусь / И. В. Грибан, Н. Н. Баранов // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 1. – С. 38-50.
7. Грибан, И. В. Историческая память как исследовательская проблема: анализ современных подходов / И. В. Грибан // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 11 (12). – С. 334-342.
8. Докопаться до истины. Особенности поисковой работы. – Текст : электронный // СБ. Беларусь сегодня. – 2013. – URL: <https://www.sb.by/articles/dokopat-do-istiny.html> (дата обращения: 23.04.2019).
9. Касьянов, Г. Украина и соседи: историческая политика. 1987-2018 / Г. Касьянов. – Москва : Новое литературное обозрение, 2019. – 632 с.
10. Лару, Д. Снос памяти: Польша демонтировала более 420 советских монументов / Д. Лару. – URL: <https://iz.ru/911057/dmitrii-laru/snos-pamiati-polsha-demontirovala-bolee-420-sovetskich-monumentov> (дата обращения: 14.09.2019). – Текст : электронный.
11. Малинова, О. Ю. Актуальное прошлое: символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности / О. Ю. Малинова. – Москва : Политическая энциклопедия, 2015. – 207 с.
12. Мединский: воевать с культурой и исторической памятью недопустимо. – URL: <https://ria.ru/20190912/1558598584.html> (дата обращения: 14.09.2019). – Текст : электронный.
13. Миллер, А. Историческая политика в России: новый поворот? / А. Миллер // Историческая политика в XXI веке. – Москва, 2012. – С. 334-338.
14. Павловская, О. П. Спецкурс «Великая Отечественная война как эффективное средство патриотического воспитания молодежи» / О. П. Павловская // Вялікая Перамога: да 60-й гадавіны разгрому нацы-

Значительный вклад в патриотическое воспитание студенческой молодежи в Республике Беларусь вносит Республиканский конкурс «Великая Отечественная война в исторической памяти белорусского народа», проходящий в несколько туров. Характерной чертой данного конкурса является тот факт, что на нем представлены работы, руководителями которых являются не только преподаватели истории, но и философии, психологии, литературы, иностранных языков и др., что свидетельствует об актуальности темы Великой Отечественной войны для молодого поколения Беларуси.

Таким образом, работа над совместным российско-белорусским проектом позволила провести исследование государственной политики по сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне и практик мемориализации событий 1941-1945 гг. в сравнительной ретроспективе и выявить те ключевые инструменты, которые имеют особое значение для формирования памяти о значимых событиях прошлого, обобщить позитивный опыт и наметить пути взаимодействия историков Российской Федерации и Республики Беларусь. Результаты исследования найдут отражение в совместной монографии, публикация которой запланирована на 2020 год.

скай Германіі : матэрыялы Рэсп. навук.-тэарэт. канф., Мінск, 29 крас. 2005 г. / Беларус. дзярж. пед. ін-т [і інш.] ; рэдкал.: П. Д. Кухарчык [і інш.]. – Мінск : БДПУ, 2006. – С. 183-186.

15. Попп, И. А. Государственная политика по сохранению исторической памяти граждан Российской Федерации: нормативно-правовой аспект / И. А. Попп, И. С. Шахнович // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 43-50.

16. 52-й отдельный специализированный поисковый батальон. – Текст : электронный // Армия : журнал Вооруж. Сил Респ. Беларусь. 1 апр. 2003. – URL: <http://navynews.ru/?p=311> (дата обращения: 06.04.2019).

17. Романовская, Е. В. Феномен памяти: между историей и традицией / Е. В. Романовская // Философия и общество. – 2010. – № 1. – С. 98-109.

18. Сафронова, Ю. А. Историческая память: введение / Ю. А. Сафронова. – Санкт-Петербург : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2019. – 220 с.

19. Савчук, Т. П. Деятельность государственных органов по увековечению памяти о Великой Отечественной войне в Республике Беларусь в 1990-е – начале 2000-х гг. (на примере Брестской области) / Т. П. Савчук // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 2. Гісторыя. Эканоміка. Права. – 2018. – № 2. – С. 23-28.

20. Сносить нельзя оставить. В Сейме обсудили судьбу Памятника Освободителям. – URL: <https://rus.delfi.lv/news/daily/latvia/snosit-nelzya-ostavit-v-sejme-obsudili-sudbu-pamyatnika-osvoboditelyam.d?id=51452479&all=true> (дата обращения: 14.09.2019). – Текст : электронный.

21. Спиринов, В. С. Некоторые направления внеаудиторной работы со студентами педагогического факультета по формированию у них процесса исторического самопознания / В. С. Спиринов // Гістарычнае пазнанне – важнейшая ўмова фарміравання светапогляду настаўнікаў XXI стагоддзя : матэрыялы Рэсп. навук.-тэарэт. канф., Мінск, 6 снеж. 2002 г. – Мінск, 2003. – С. 18-20.

22. Assman, A. Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention / A. Assman. – München : C.H.Beck Verlag, 2013. – 231 S.

23. Griban, I. V. Historical Memory as a basis of Civil Identity of Russian Youth / I. V. Griban, I. A. Popp, N. G. Tagiltseva, et al. // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2019. – Vol. LXXXVI. – P. 1162-1168.

24. Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europas / Hg. von W. Borodziej, E. François, E. Keding, E. Makhotina, M. Schulze Wessel. – Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2015. – 376 S.

25. Krieg und Erinnerung. Fallstudien zum 19. und 20. Jahrhundert / hrsg. von H. Berding, K. Heller und W. Streitkamp. – Göttingen, 2000.

26. Der Hitler-Stalin-Pakt. Der Krieg und die europäische Erinnerung // Osteuropa. – 2009. – Jahrgang 59.

## REFERENCES

1. Berdnikov, A. S. (2018). *Studentcheskie poiskovye otryady v Rossii: problemy i perspektivy razvitiya* [Student search teams in Russia: problems and development prospects]. In *Grazhdanskiy potentsial sovremennoy molodezhi : materialy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, pp. 2-12.

2. Blagoy, I. V. *Prage vlasti vystupili za perenos pamyatnika marshalu Konevu, voyska kotorogo osvobodili gorod* [In Prague, the authorities advocated the transfer of the monument to Marshal Konev, whose troops liberated the city]. URL: [https://www.itv.ru/news/2019-09-12/372147-v\\_prage\\_vlasti\\_vystupili\\_za\\_perenos\\_pamyatnika\\_marshallu\\_konevu\\_voyska\\_kotorogo\\_osvobodili\\_gorod](https://www.itv.ru/news/2019-09-12/372147-v_prage_vlasti_vystupili_za_perenos_pamyatnika_marshallu_konevu_voyska_kotorogo_osvobodili_gorod) (mode of access: 14.09.2019).

3. Bomsdorf, F. (2009). *Natsional'nye istorii na postsovetskom prostranstve* [National stories in the post-Soviet space]. Moscow, Fond Fridrikha Naumanna, AIRO-XXI. 372 p.

4. Bordyugov, G. A. (2011). *Vcherashnee zavtra: kak «natsional'nye istorii» pisalis' v SSSR i kak pishutsya teper'* [Yesterday's tomorrow: how "National stories" were written in the USSR and how are they written now]. Moscow, AIRO-XXI. 248 p.

5. Kavalenya, A. A., Lemyashonak, U. I., Dalgatovich, B. Dz. [i insh.]. (2004). *Vyalikaya Aychynnaya vayna savetskaga naroda (u kantekstse Drugoy susvetnay vayny)* / pad red. A. A. Kavaleni, S. M. Stashkevicha. Minsk, vyd. tsentr BDU. 279 p.

6. Griban, I. V., Baranov, N. N. (2019). *Nauchit' pomnit': Velikaya Otechestvennaya voyna v obrazovatel'nom prostranstve Respubliki Belarus'* [Teach to remember: the Great Patriotic war in the educational space of the Republic of Belarus]. In *Prepodavatel' XXI vek*. No. 1, pp. 38-50.

7. Griban, I. V. (2016). *Istoricheskaya pamyat' kak issledovatel'skaya problema: analiz sovremennykh podkhodov* [Historical memory as a research problem: analysis of modern approaches]. In *Byulleten' nauki i praktiki*. No. 11 (12), pp. 334-342.

8. Dokopat'sya do istiny. Osobennosti poiskovoy raboty [Get to the truth. Search features]. (2013). In *SB. Belarus' segodnya*. URL: <https://www.sb.by/articles/dokopat-do-istiny.html> (mode of access: 23.04.2019).

9. Kas'yanov, G. (2019). *Ukraina i sosedi: istoricheskaya politika. 1987-2018* [Ukraine and neighbors: historical politics. 1987-2018]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. 632 p.

10. Laru, D. *Snos pamyati: Pol'sha demontirovala bolee 420 sovetkikh monumentov* [Demolition: Poland dismantled more than 420 Soviet monuments]. URL: <https://iz.ru/911057/dmitrii-laru/snos-pamiati-polshademontirovala-bolee-420-sovetkikh-monumentov> (mode of access: 14.09.2019).

11. Malinova, O. Yu. (2015). *Aktual'noe proshloe: simvolicheskaya politika vlastuyushchey elity i dilemmy rossiyskoy identichnosti* [the current past: the symbolic policy of the ruling elite and the dilemmas of Russian identity]. Moscow, Politicheskaya entsiklopediya. 207 p.

12. *Medinskiy: voevat' s kul'turoy i istoricheskoy pamyat'yu nedopustimo* [Medinsky: it is unacceptable to fight with culture and historical memory]. URL: <https://ria.ru/20190912/1558598584.html> (mode of access: 14.09.2019).

13. Miller, A. (2012). *Istoricheskaya politika v Rossii: novyy povorot?* [Historical politics in Russia: a new turn?]. In *Istoricheskaya politika v XXI veke*. Moscow, pp. 334-338.

14. Pavlovskaya, O. P. (2006). Spetskurs «Velikaya Otechestvennaya voyna kak effektivnoe sredstvo patrioticheskogo vospitaniya molodezhi» [Special course “The Great Patriotic war as an effective means of patriotic education of youth”]. In Kukharchyk, P. D. [i insh.] (Eds.). *Vyalikaya Peramoga: da 60-y gadaviny razgromu natsytskay Germanii: materyyaly Resp. navuk.-tearet. kanf., Minsk, 29 kras. 2005 g.* Minsk, BDPU, pp. 183-186.
15. Popp, I. A., Shakhnovich, I. S. (2018). Gosudarstvennaya politika po sokhraneniyu istoricheskoy pamyati grazhdan Rossiyskoy Federatsii: normativno-pravovoy aspekt [State policy to preserve the historical memory of citizens of the Russian Federation: regulatory aspect]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 12, pp. 43-50.
16. 52-y otdel'nyy spetsializirovannyi poiskovyy batal'on [52nd separate specialized search battalion]. (2003). In *Armiya : zhurnal Vooruzh. Sil Resp. Belarus'. 1 apr.* – URL: <http://navynews.ru/?p=311> (mode of access: 06.04.2019).
17. Romanovskaya, E. V. (2010). Fenomen pamyati: mezhdru istoriey i traditsiey [Phenomenon of memory: between history and tradition]. In *Filosofiya i obshchestvo*. No. 1, pp. 98-109.
18. Safronova, Yu. A. (2019). *Istoricheskaya pamyat': vvedenie* [Historical memory: introduction]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Evropeyskogo universiteta v Sankt-Peterburge. 220 p.
19. Savchuk, T. P. (2018). Deyatel'nost' gosudarstvennykh organov po uvekovecheniyu pamyati o Velikoy Otechestvennoy voyne v Respublike Belarus' v 1990-e – nachale 2000-kh gg. (na primere Brestskoy oblasti) [The activities of state bodies in perpetuating the memory of the Great Patriotic war in the Republic of Belarus in the 1990s – early 2000s. (on the example of the Brest region)]. In *Vesn. Brests. un-ta. Ser. 2. Gistoryya. Ekanomika. Prava*. No. 2, pp. 23-28.
20. *Snosit' nel'zya ostavit'. V Seyme obsudili sud'bu Pamyatnika Osvoboditelyam* [Demolition cannot be left. The diet discussed the fate of the monument to the liberators]. – URL: <https://rus.delfi.lv/news/daily/latvia/snosit-nelzya-ostavit-v-sejme-obsudili-sudbu-pamyatnika-osvoboditelyam.d?id=51452479&all=true> (mode of access: 14.09.2019).
21. Spirin, V. S. (2003). Nekotorye napravleniya vneauditornoy raboty so studentami pedagogicheskogo fakul'teta po formirovaniyu u nikh protsessa istoricheskogo samopoznaniya [Some areas of extracurricular work with students of the faculty of education on the formation of the process of historical self-knowledge]. In *Gistarychnae paznanne – vazhneyshaya ymova farmiravannya svetapoglyadu nastaynikaŭ XXI stagoddzya : materyyaly Resp. navuk.-tearet. kanf., Minsk, 6 snezh. 2002 g.* Minsk, pp. 18-20.
22. Assman, A. (2013). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention*. München, C.H.Beck Verlag. 231 S.
23. Griban, I. V., Popp, I. A., Tagiltseva, N. G. et al. (2019). Historical memory as a basis of civil identity of Russian youth. In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Vol. LXXVI, pp. 1162-1168.
24. Borodziej, W., François, E., Keding, E., Makhotina, E., Schulze, M. (Eds.). (2015). *Wessel Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europas*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 376 S.
25. Berding, H., Heller, K., Streitkamp, W. (Eds.). (2000). *Krieg und Erinnerung. Fallstudien zum 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen.
26. Der Hitler-Stalin-Pakt. Der Krieg und die europäische Erinnerung. (2009). In *Osteuropa*. Jahrgang 59.

**Руженцева Наталья Борисовна,**

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: verbalis@mail.ru

**ПОЛИТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ В СТРУКТУРЕ МЕДИАТОПИКА  
«ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА» (ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** СМИ; медиатопик; Великая Отечественная война; жанр; политический портрет; дидактическая интерпретация.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена двум основным проблемам. С одной стороны, это отклик печатных СМИ на предстоящее событие – 75-летие Победы в Великой Отечественной войне. С другой стороны, это возможности дидактической интерпретации жанра политического портрета в системе преподавания русского языка как иностранного. С точки зрения автора, в настоящее время можно говорить о медиатопике «Великая Отечественная война», который имеет множественную жанровую дифференциацию. С данным медиатопиком соотносятся биографические жанры, и прежде всего – биографии военачальников, высших руководителей страны и рядовых участников войны. Кроме этого, в структуру медиатопика входят мемуарные жанры, жанр портретного очерка и полемические жанры: «Опровержение», «Точка зрения», «Обсуждение». В связи с попытками пересмотра итогов войны и фальсификации истории получил второе рождение и такой жанр, как «Порицание» (отповедь, филиппика). В рамках медиатопика «Великая Отечественная война» активно используются также жанры «Интервью», «Прогноз», «Заметка», «Расследование», «Кинорецензия» и ряд других текстовых форм, способствующих пополнению жанрового корпуса. Автор статьи считает, что богатейший материал СМИ имеет широкие возможности для дидактической интерпретации, и прежде всего – с целью преподавания русского языка как иностранного. Необходимость включения материала о Великой Отечественной войне в учебные пособия по РКИ обусловлена, в том числе, отсутствием или недостаточностью информации о крупнейших российских политиках прошлого и настоящего, что ведет к формированию неполных или искаженных представлений о России. Сказанное возможно восполнить посредством учебных пособий специализированного типа, которые преподаватель может использовать как полностью, так и по частям. В качестве образца в статье представлены фрагменты такого пособия (выдержки из биографий А. Н. Косыгина и А. Микояна, посвященные их деятельности во время Великой Отечественной войны), реализующие две стратегии – информирующую и обучающую. С опорой на трактовку языковой компетенции Ю. Апресяна автор статьи представил систему обучающих заданий к этим текстам, способствующую формированию не только навыков говорения, слушания, письма и чтения, но и системного фонда знаний о российских политиках XX и XXI веков.

**Ruzhentseva Natalia Borisovna,**

Doctor of Philology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**POLITICAL PORTRAIT IN THE STRUCTURE OF MEDIA  
GREAT PATRIOTIC WAR (DIDACTIC ASPECT)**

**KEYWORDS:** media; media peak; World War II; genre; political portrait; didactic interpretation.

**ABSTRACT.** The article is devoted to two main problems. On the one hand, this is the response of the print media to the upcoming event – the 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War. On the other hand, these are opportunities for didactic interpretation of the political portrait genre in the system of teaching Russian as a foreign language. From the point of view of the author, we can now talk about the media topic “The Great Patriotic War”, which has multiple genre differentiation. Biographical genres correlate with this media topic, and first of all, biographies of military leaders, top leaders of the country and ordinary war veterans. In addition, the structure of the media topic includes memoirs, the portrait essay genre and polemical genres: “Refutation”, “Point of View”, “Discussion”. In connection with attempts to revise the outcome of the war and falsify history, he received a rebirth and such a genre as “Reprimand” (rebuque, philippic). The genres of “Interview”, “Forecast”, “Note”, “Investigation”, “Film review” and a number of other text forms contributing to the replenishment of the genre corps are also actively used in the framework of the media topic “The Great Patriotic War”. The author of the article believes that the richest media material has ample opportunities for didactic interpretation, and above all, with the aim of teaching Russian as a foreign language. The need to include material on the Great Patriotic War in Russian-language textbooks on RCTs is due, inter alia, to the absence or insufficiency of information about the largest Russian politicians of the past and present, which leads to the formation of incomplete or distorted ideas about Russia. The aforesaid can be supplemented by means of training materials of a specialized type, which the teacher can use both fully and in parts. As an example, the article presents fragments of such a manual (excerpts from the biographies of A. N. Kosygin and A. Mikoyan, dedicated to their activities during the Great Patriotic War) and implementing two strategies – information and training. Based on the interpretation of the linguistic competence of Y. Апресян, the author of the article presented a system of instructional tasks for these texts, which contributes to the formation of not only speaking, listening, writing and reading skills, but also a systematic fund of knowledge about Russian politicians of the 20th and 21st centuries.

Важнейшее значение при изучении массмедийного дискурса имеет его тематическое устройство. К основным медиатопикам традиционно относят топики «Политика», «Экономика», «Культура», «Спорт», «Экология», «Здравоохранение», «Образование» и ряд других. В связи с 75-летием Победы и появлением большого количества разнообразных публикаций о Великой Отечественной войне можно, с нашей точки зрения, говорить и о медиатопике «Великая Отечественная война».

Медиатопики не являются однородными. Так, «универсальный тематический блок „Политика“ естественно подразделяется на освещение событий международного масштаба и внутривнутриполитической жизни страны, региона» [12, с. 47]. В свою очередь, структура крупного тематического блока или его части определяется, прежде всего, жанровой дифференциацией.

Источником материала для данной статьи послужили массовые печатные СМИ 2019-2020 гг. Это популярные газеты «Аргументы и факты», «АИФ-УРАЛ», «Аргументы недели», «Комсомольская правда», «Московский комсомолец» и некоторые другие. Выбор на популярную прессу пал именно потому, что ее читателем является массовый, недифференцированный адресат, то есть человек, не имеющий специализированных информационных потребностей. Его информационные потребности и интересы идентичны потребностям и интересам большинства населения нашей страны. В каком же ключе эти потребности удовлетворяются прессой в рамках медиатопика «Великая Отечественная война»?

Ответ на этот вопрос связан с жанровым разнообразием подачи информации о Великой Отечественной войне. Традиционно выделяют три основные группы жанров СМИ: информационные, аналитические и художественно-публицистические [3; 14; 15 и др.]. Существуют и иные классификации медийных жанров [4; 6; 9; 7; 8; 11; 13 и др.]. Со своей стороны мы считаем, что с каждым медиатопиком соотносится индивидуальная система жанровых форм, которая является динамической, подвижной, подверженной изменениям в соответствии с требованиями времени и экстралингвистическими факторами. Какие же жанровые формы в сегодняшней прессе соотносятся с медиатопиком «Великая Отечественная война»?

Во-первых, это биографические жанры, и прежде всего – биографии военачальников и высших руководителей СССР, ср. фрагмент из биографии А. Н. Косыгина: *24 июня 1941 г. Косыгин становится заместителем Совета по эвакуации. А на его*

*плечи ложится оперативное руководство по вывозу промышленных предприятий в Сибирь и на Урал. Переброска стараниями Косыгина была проведена идеально – 1360 военных заводов практически «с колес» стали выдавать такую нужную продукцию. СССР обеспечил себе абсолютное экономическое преимущество для длительной войны (АИФ № 8, 2019).*

Биографические материалы посвящены не только деятельности высших лиц государства во время войны, но и членам их семей, ср., о трагедии в семье Микоянов: *Как и многие сыновья тогдашних вождей, его (А. Микояна. – Н.Р.) сыновья не прятались от войны, а воевали наравне со всем народом. Степан и Алексей Микояны были боевыми летчиками и прошли всю войну. А Володю после ускоренного выпуска решили на фронт не брать из-за возраста и недостаточной подготовки. Тогда в первый и последний раз Анастас Оганесович поддавался на просьбы родных и подключил свое влияние. В итоге Владимира взяли в армию. Через два месяца он погиб под Сталинградом. Ему было 18 лет (Аргументы недели № 37 (681), 2019).*

Кроме биографий высших лиц государства, СМИ активно публикуют полные или частичные биографии рядовых участников войны. Примером может служить публикация о бывшей радистке, живущей ныне на Среднем Урале, Антонине Успенской *В тылу врага: Позывной «Женя» / Как уральская партизанка познакомилась с легендарным разведчиком Николаем Кузнецовым (АИФ-УРАЛ № 11, 2020).*

Во-вторых, это мемуарный жанр. Невероятный общественный отклик получил проект «Уральский полк... Нет в России семьи такой...», в рамках которого пресса публикует воспоминания тех читателей, чье детство пришлось на годы войны. В качестве примера приведем заголовки публикаций: *«Полуголодные, мы шли на работу / Мы, дети, знали, что своим трудом помогаем фронту»; «Девчата / Все снайперы открыли счета мести немецким оккупантам» (АИФ-УРАЛ № 9, 2020); «Заводская линия фронта / Сын точит снаряды, а отец ими уничтожает ненавистных фрицев» (АИФ-Урал № 12, 2020).*

В-третьих, это жанр портретного очерка. Большую популярность получили в последнее время очерки о разведчиках – о семье Гаспарян, о Надежде Троян, принимавшей участие в уничтожении фашистского палача – гауляйтера Кубе, об Алексее Ботяне и многих других. Приведем небольшой фрагмент их очерка *«Мужики, Родину надо любить / Легендарный разведчик считал*

себя обычным человеком»:

*В январе 1945 года Алексей Ботян спас от уничтожения один из красивейших городов Европы – польский Краков. Фюрер тогда дал приказ заминировать город и при отступлении взорвать культурные памятники, Рожновскую плотину и мосты через Дунаец. Сделать это помешала разведгруппа во главе с Ботяном, которая действовала на территории врага, в районе Кракова, с конца 1944 г. В 2007 г. В. Путин наградил 90-летнего Ботяна Звездой Героя России (АИФ № 8, 2020).*

В-четвертых, это полемический жанр, который можно условно назвать опровержением. Возник он по причине фальсификации истории Великой Отечественной войны со стороны европейских стран и бывших союзных республик: *Сейчас вокруг истории идет очень острая борьба. Нас обвиняют, вплоть до резолюции Европарламента, в том, что Советский Союз несет равную ответственность с фашистской Германией за вторую мировую войну (АИФ № 8, 2020).*

Жанр опровержения построен на контраргументации. Приведем контраргументы, использованные в публикации депутата Госдумы, президента Фонда «Политика» В. Никонова: *1. Весь Европейский союз – это в прошлом гитлеровская коалиция или те, кто склонялся перед ней. 2. Мы сами должны защищать свою Победу. 3. Советский Союз одержал Победу в самой страшной войне в истории человечества, над самым страшным врагом в истории человечества, ценой самых больших жертв (Там же).*

В-пятых, это получивший достаточное распространение в последнее время жанр «мнение» / «точка зрения». Это может быть мнение парламентариев, ученых, общественных деятелей и др., ср.:

*Сенатор Алексей Пушков еще раз озвучил предложение закрепить статус России как страны-победительницы во Второй мировой войне. Депутат от ЛДПР Ярослав Нилов ратовал за статус страны-миротворца. А писатель Захар Прилепин даже предложил записать в преамбуле Основного закона, что Россия – ядерная держава, дабы не допустить ее разоружения в будущем (В последнем предложении Путин, однако, усомнился) (АИФ-УРАЛ № 9, 2020).*

В-шестых, это жанр «обсуждение» (особенно часто обсуждается предстоящий Парад Победы). Это синкретичный жанр (обсуждение сочетается с мнением). Примером может служить публикация в рубрике «Особое мнение», в которой представлено мнение журналиста, политолога, декана Высшей

школы (факультета) телевидения МГУ В. Третякова: *День Победы – сегодня для нас это прежде всего день защиты нашей трактовки истории (АИФ № 8, 2020).*

К названным выше жанрам близок вид текста, который в риторике имеет название «текст-порицание, отповедь, филиппика». Это «гневное обличение кого-либо, чего-либо» [5, с. 103]. Примером текста, который с уверенностью можно назвать филиппикой, является статья А. Сидорчика «Страна полицаев» / Почему писательница Алексиевич пошла войной на советских партизан?, посвященная известной белорусской писательнице и ее взглядам на партизанскую войну в Белоруссии. Приведем небольшой отрывок публикации, наполненный гневным пафосом: *Госпожа Алексиевич хочет некоей новой правды о войне. Но для народа, единого народа, потерявшего в борьбе с нацизмом 27 млн. жизней, никакой новой правды нет и не будет. Партизан всегда останется партизаном, а полицай – субстанцией коричневого цвета, на чью могилу будут плевать и через столетия. Люди, дравшиеся с фашистами, не умирали задешево, они приносили свою жизнь в жертву ради народа. Но тем, кто так же продажен и труслив, как коллаборационисты времен войны, этого не понять (АИФ № 12, 2020).*

В-седьмых, это жанр интервью, которое берется у самих участников войны, у их детей, а также у историков. Примером последнего может служить интервью с доктором исторических наук Анатолием Кирилловым, руководителем Центра истории «Опорный край державы», под названием «Как можно предавать память? / Анатолий Кириллов – о поколении „дятлов“, „Бессмертном цехе“ и опасности хайпа». Пафос данного интервью связан с необходимостью формировать и сохранять историческую память о Великой Отечественной войне: *С одной стороны, я понимаю, что близкое восприятие тех или иных исторических событий свойственно не более чем трем поколениям. Но, с другой стороны, кто сказал, что это аксиома? Кто сказал, что мы не должны передавать знания, память последующим поколениям? И эту миссию должны нести не только педагоги, а все население Среднего Урала (АИФ-УРАЛ № 11, 2010).*

Наконец, это жанр прогноза. Это может быть аналитическая статья или прогноз-интервью, в ходе которого военные эксперты рассказывают о перспективах российского военного строительства, ср. заголовок: «Есть такая профессия / Военный эксперт – о самом грозном оружии нашей армии и о том, что будет дальше» (АИФ № 8, 2020).

Жанровый корпус публикаций о ВОВ

далеко не исчерпан перечисленным выше. Это также заметки, расследования, это жанр кинокритики на фильмы, посвященные ВОВ. Сказанное свидетельствует о том, что интерес СМИ к Великой Отечественной войне не уменьшается. С одной стороны, это грандиозное событие требует разносторонней интерпретации. А с другой стороны – в современных условиях необходимо формирование абсолютно однозначной точки зрения на роль Советского Союза в войне. Эту точку зрения массовые популярные СМИ формулируют примерно так: *Советский Союз не был белым и пушистым, но что касается Второй мировой войны, он вел себя гораздо мужественнее и порядочнее, чем любая другая страна. И сделал гораздо больше, чтобы предотвратить эту войну. И сделал абсолютно все, чтобы победить в этой войне* (АИФ № 8, 2020).

Богатейший материал о войне, публикуемый современными СМИ, нуждается также в дидактическом осмыслении, и прежде всего – в целях преподавания русского языка как иностранного. Попытаемся показать возможность дидактической интерпретации материала о Великой Отечественной войне на примере жанра политического портрета в формате биографических текстов.

Необходимость включения материала о Великой Отечественной войне в учебные пособия для преподавания русского языка как иностранного обусловлена, прежде всего, непоследовательной подачей информации о России. Со своей стороны мы считаем, что для разноаспектного знакомства иностранцев с нашей страной учебные материалы для среднего и продвинутого уровней обучения должны включать указанные выше тематические блоки, и в том числе блок «Великая Отечественная война». Отсутствие или недостаточность информации обо всех основных сторонах российской действительности, и в том числе – о крупнейших российских политиках прошлого и настоящего, ведет к формированию неполных или искаженных представлений о нашей стране. Сказанное, в свою очередь, можно восполнить посредством учебных пособий специализированного типа, которые преподаватель может использовать как полностью, так и по частям, постепенно знакомя иностранных учащихся с российскими реалиями. Примером такого специализированного пособия может, как мы считаем, служить книга Н. Н. Левшиной о жизни и творчестве русских композиторов, предназначенная для иностранцев среднего и продвинутого уровней обучения [10]. Представим дидактические возможности жанра политического портрета, которые мы

попытались реализовать в готовящемся к изданию пособии для иностранных студентов (Руженцева Н. Б., Суетина А. И. «Лингвополитическая персонология: российские политики прошлого и настоящего»). В данном пособии реализуются две основные стратегии: информирующая и обучающая.

Информационное наполнение каждого раздела пособия включает:

- биографические сведения (полные биографии или фрагменты биографий политиков);

- личные сведения о политике;

- самые важные этапы деятельности руководителей СССР и РФ.

Все тексты взяты из современных российских СМИ и являются аутентичными (адаптация сделана лишь в сторону их сокращения).

В свою очередь, реализация обучающей стратегии состоит в том, что материал и задания учебного пособия нацелены на формирование языковой компетенции иностранных учащихся.

По Ю. Апресяну, «языковая компетенция (= «владение языком») представляет собой набор умений и способностей, куда входят: 1) умение выражать заданный смысл разными способами (способность к перефразированию); 2) умение извлекать из сказанного смысл, различая при этом внешне сходные, но разные по смыслу высказывания (различение омонимии) и находя общий смысл у внешне различных высказываний (владение синонимией); 3) умение отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных; 4) умение выбрать из множества средств выражения мысли то, которое в наибольшей степени способствует ситуации общения и с наибольшей полнотой выражает личностные характеристики его участников (селективная способность) [1]. Исходя из этого материал политических портретов и их разновидностей (биографических и мемуарных жанров) имеет следующую дидактическую обработку: задания на формирование способности к перефразированию (понимание смысла текста и выражение смысла высказывания иными словами / грамматическими конструкциями); на владение синонимией, на умение отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных. Кроме того, «релевантными оказываются и другие лингвистические характеристики личности: объем и глубина языковых тезаурусов – лексического и грамматического, уровень владения литературным языком и его нормами, умение продуцировать и понимать тексты различных типов на литературном языке» [2, с. 148]. Особенно важным мы считаем фор-



мирование умения употреблять русские части речи (существительное, прилагательное, числительное, местоимение и глагол) в правильной грамматической форме, что связано с флективным строем русского языка, не характерным для большинства европейских и восточных языков. Принципиально важными мы считаем также а) умение корректно ставить вопросы к тексту и его частям; б) умение правильно употреблять служебные части речи, и в первую очередь – предлоги и союзы. Практическая реализация этих методических положений предполагает следующее: каждый текст о политике (государственном деятеле) сопровождается в пособии совокупностью заданий, способствующих формированию умений и навыков, связанных с тем или иным видом речевой деятельности (письмом, чтением, говорением, слушанием), а также с формированием грамматических навыков и навыков перевода. Приведем 2 примера, включающих информацию о деятельности А. Н. Косыгина и А. Микояна во время Великой Отечественной войны, и их дидактическую интерпретацию.

Текст 1

**БЛОКАДНЫЙ ХЛЕБ (А.Н. Косыгин)**

Золотые звезды он (Косыгин) в отличие коллег по высшим эшелонам власти носил крайне неохотно – только по требованию официального протокола. Впрочем, то же самое касается и других наград – шести орденов Ленина, например, или ордена Октябрьской Революции. Однако среди всего этого великолепия есть один орден, который ожидаешь увидеть в послужном списке «крепкого хозяйственника» меньше всего. Орден Боевого Красного Знамени – предмет особой гордости Косыгина.

В статуте ордена сказано: вручается «за особую храбрость, самоотверженность и мужество, проявленные при защите социалистического Отечества». Хотя Косыгин на фронтах Великой Отечественной не воевал, награда более чем заслуженная. Георгий Жуков представлял к ордену не Косыгина – зампреда Совнаркома, а Косыгина, создавшего знаменитую Дорогу жизни. Прилетев в осажденный Ленинград 19 января 1942 г., Алексей Николаевич оценил обстановку. Спустя всего лишь неделю он отправляет в Ставку план-проект Дороги жизни и получает одобрение Сталина. Кто другой, может, ограничился бы «удаленным руководством». Но Косыгин лично курирует не только строительство, но и функционирование дороги. Это помнили простые ленинградцы, которые были свидетелями, как уполномоченный Государственного комитета обороны делится хлебом с теми, кому предстоит покинуть блокадный

Ленинград. Или то, как Косыгин, заметив среди заколоченных трупов малыша, поднял его на руки и, убедившись, что ребенок жив, отнес в медпункт, а потом следил за его лечением. Одна жизнь. А всего спасенных Косыгиным было 550 тысяч – именно столько людей вывезли по Дороге жизни (АИФ № 8, 2019).

**Вопросы и задания**

1. Проверьте свое понимание текста, ответив на следующие вопросы:

\*Какими высшими правительственными наградами был награжден А. Н. Косыгин?

\*За какие заслуги вручается Орден Боевого Красного знамени?

\*За какие заслуги орден Боевого Красного Знамени был вручен А. Н. Косыгину?

\*Кто вручил этот орден А. Н. Косыгину?

\*Когда А. Н. Косыгин прилетел в осажденный врагами Ленинград?

\*Как назывался план-проект, разработанный А. Н. Косыгиным?

\*С какой целью был разработан этот план-проект?

\*Что до сих пор помнят простые ленинградцы, пережившие блокаду?

\*Сколько людей было спасено благодаря проекту А. Н. Косыгина?

2. Выпишите из текста все глаголы в форме инфинитива. Напишите для них глаголы, входящие в видовую пару. Помните, что в русском языке есть глаголы, не имеющие видовых пар.

**Образец:**

*Касаться* (несов. вид) – *коснуться* (сов. вид)

*Носить* (несов. вид) – видовой пары нет

3. Какие из этих глаголов являются переходными, а какие – непереходными? Помните, что переходные глаголы имеют или могут иметь при себе существительные в форме винительного падежа без предлога.

**Образец:**

*Создать (что?) Дорогу жизни* – переходный глагол

*Воевать* – непереходный глагол

4. Образуйте от этих глаголов все возможные формы причастий. Помните, что формы причастий зависят от двух глагольных категорий – вида и переходности.

**Образец:**

*Ожидать (несов. вид., перех.)* – *ожидающий, ожидавший, ожидаемый.*

Текст 2

**ФИГУРА ЭПОХАЛЬНОГО МАСШТАБА (А. Микоян)**

По Первому каналу с успехом идет документальный сериал «Страна Советов. Забытые вожди». Уже сейчас можно признать – сериал удался. Отдельно стоит упомянуть серию об Анастасе Микояне.

Дело даже не в том, что сопродюсером

серии выступил внук Анастаса Ивановича... известный музыкант и продюсер Стас Намин. Дело в самой личности героя фильма. Это политический долгожитель, начавший свою карьеру при Ленине, а в отставку вышедший при Брежневеве... Именно он может олицетворять само название сериала – «Забывтые вожди».

В самом деле, героев других серий – Буденного, Фрунзе... Ворошилова и многих других – никак нельзя назвать забытыми. Их имена на слуху до сих пор, и в сериале только раскрываются неизвестные страницы их судеб. Анастас Микоян долго оставался в тени истории.

И это совершенно несправедливо. Потому что фигура Микояна абсолютно эпохального масштаба. Его биография не овеяна пороховым дымом боевых подвигов, в ней нет сабельных атак и грохота пушек. А народная слава любит как раз героический блеск. А вот истинные, незаметные герои, своим трудом обеспечившие победы, этой самой славы и признания зачастую лишены. Таким был и Анастас Микоян.

Фильм подробно и последовательно, насколько позволяет формат, рассказывает о роли скромного «менеджера Советов» в тех великих победах, что одержал Советский Союз и в военных сражениях, и в политических баталиях, и в поистине невероятных успехах промышленности. На веку Микояна ее пришлось дважды поднимать из руин разрухи после Гражданской и Великой Отечественной войн. Не меньшим успехом можно считать и переведение гражданской промышленности на военные рельсы, и мобилизацию всех доступных и недоступных ресурсов в годы войны. Чтобы Красная Армия получала из обескровленного тыла не только танки и самолеты, но и валенки, шинели, консервы, медикаменты, фураж, бензин. Тысячи других вещей, которые не бросаются в глаза, но без которых невозможно воевать. И в этом заслуга именно Анастаса Ивановича Микояна. Может быть, именно в этом беззаветном служении на благо государства и есть секрет его политического долгожительства. Он успешно реализовывал все, за что брался, даже с виду непосильное (По материалам газеты «Аргументы недели», № 37 (681). 25.09.2019).

#### **Вопросы и задания:**

1. Переведите на родной язык следующие слова и выражения:

*документальный сериал, продюсер, политический долгожитель, быть на слуху, неизвестные страницы судеб, эпохальный масштаб, пороховой дым, сабельные*

*атаки, менеджер и дипломат страны Советов, политические баталии, поднимать страну из руин разрухи, мобилизация всех ресурсов, беззаветное служение.*

2. Проверьте свое понимание текста, ответив на следующие вопросы:

\*Как называется сериал, в котором есть серия, посвященная А. Микояну?

\*Кто явился сопродюсером этой серии?

\*О ком речь идет в других сериях?

\*В какие годы А. Микоян начал свою политическую карьеру? А когда закончил?

\*Как назван в тексте А. Микоян?

\*Какой вклад внес А. Микоян в победы Советского Союза?

\*Какова роль А. Микояна в Великой Отечественной войне?

3. Согласны ли со словами о том, что «незаметные герои» часто бывают лишены славы и признания? Обоснуйте свое мнение.

4. Выразите смысл предложений другими словами (грамматическими конструкциями):

*Их имена на слуху до сих пор.*

*Анастас Микоян долго оставался в тени истории.*

*Дело в самой личности героя фильма.*

*Отдельно стоит упомянуть серию об Анастасе Микояне.*

*Не меньшим успехом можно считать и переведение гражданской промышленности на военные рельсы.*

*На веку Микояна страну пришлось дважды поднимать из руин разрухи после Гражданской и Великой Отечественной войн.*

В целом материал политических портретов служит: 1) для расширения и углубления лексического, грамматического и культурологического тезауруса; 2) для формирования системного фонда знаний о российской политической жизни; 3) для формирования языковой компетенции иностранных учащихся. Но самое главное в политическом портрете является, на наш взгляд, то, что дидактическая обработка этого жанра дает возможность акцентировать достижения, которые способствовали развитию СССР, а затем и РФ, улучшению жизни народа в материальном и социальном планах, стабилизации положения страны на международной арене и возрастанию ее авторитета в мировом сообществе. Именно такую информацию создатели русскоязычных дидактических материалов должны, с нашей точки зрения, доносить до иностранных студентов в первую очередь.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Апресян, Ю. Д. Английские синонимы и синонимический словарь / Ю. Д. Апресян // Англо-русский синонимический словарь. – Москва : Рус. яз., 1979. – 544 с.

2. Виноградов, С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспект культуры речи / С. И. Виноградов // Культура русской речи и эффективность общения. – Москва : Наука, 1996. – С. 121-152.
3. Грабельников, А. А. Работа журналиста в прессе / А. А. Грабельников. – Москва : Рип-холдинг, 2004. – 274 с.
4. Дускаева, Л. Р. Политический анализ в прессе: жанрово-стилистический аспект / Л. Р. Дускаева // Язык СМИ и политика. – Москва : МГУ, 2012. – С. 441-495.
5. Еремина, С. А. Риторика в сфере педагогического образования. Монолог / С. А. Еремина, Е. В. Дзюба, Э. В. Попова. – Екатеринбург, 2008. – 178 с.
6. Клушина, Н. И. Особенности публицистического стиля / Н. И. Клушина // Язык средств массовой информации. – Москва : Академический проект ; Альма матер, 2008. – С. 479-495.
7. Колесниченко, А. В. Практическая журналистика : учебное пособие / А. В. Колесниченко. – Москва : МГУ, 2008. – 180 с.
8. Коньков, В. И. Речевая структура газетных жанров : учебное пособие / В. И. Коньков. – Санкт-Петербург : Роза мира, 2004. – 220 с.
9. Кройчик, Л. Е. Система журналистских жанров / Л. Е. Кройчик // Основы творческой деятельности журналиста. – Санкт-Петербург : Знание ; СПбИ – ВЭСЭП, 2000. – С. 125-167.
10. Левшина, Н. Н. Практика речи. Жизнь и творчество русских композиторов / Н. Н. Левшина. – Москва : Флинта ; Наука, 2006. – 168 с.
11. Майданова, Л. М. Практическая стилистика жанров СМИ / Л. М. Майданова, С. О. Калганова. – Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2006. – 168 с.
12. Малышева, Е. Г. Методология и методы медиаисследований / Е. Г. Малышева, О. С. Рогалева. – Омск : Изд-во Омск. гос. ун-та, 2017. – 132 с.
13. Солганик, Г. Я. Автор как стилеобразующая категория публицистического текста / Г. Я. Солганик // Вести Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2001. – № 3. – С. 5-16.
14. Тертычный, А. А. Жанры периодической печати / А. А. Тертычный. – Москва : Аспект-Пресс, 2000. – 312 с.
15. Шостак, М. И. Жанры газеты / М. И. Шостак. – Москва : МГИ, 1999. – 210 с.

#### REFERENCES

1. Apresyan, Yu. D. (1979). *Angliyskie sinonimy i sinonimicheskiy slovar'* [English synonyms and synonymic dictionary]. In *Anglo-russkiy sinonimicheskiy slovar'*. Moscow, Rus. yaz. 544 p.
2. Vinogradov, S. I. (1996). *Normativnyy i kommunikativno-pragmaticheskiy aspekt kul'tury rechi* [Normative and communicative-pragmatic aspect of speech culture]. In *Kul'tura russkoy rechi i effektivnost' obshcheniya*. Moscow, Nauka, pp. 121-152.
3. Grabel'nikov, A. A. (2004). *Rabota zhurnalista v presse* [The work of a journalist in the press]. Moscow, Rip-kholding, 274 p.
4. Duskaeva, L. R. (2012). *Politicheskii analiz v presse: zhanrovo-stilisticheskiy aspekt* [political analysis in the press: genre-stylistic aspect]. In *Yazyk SMI i politika*. Moscow, MGU, pp. 441-495.
5. Eremina, S. A., Dzyuba, E. V., Popova, E. V. (2008). *Ritorika v sfere pedagogicheskogo obrazovaniya. Monolog* [Rhetoric in the field of teacher education. Monologue]. Ekaterinburg, 178 p.
6. Klushina, N. I. (2008). *Osobennosti publitsisticheskogo stilya* [Features journalistic style]. In *Yazyk sredstv massovoy informatsii*. Moscow, Akademicheskii proekt, Al'ma mater, pp. 479-495.
7. Kolesnichenko, A. V. (2008). *Prakticheskaya zhurnalistika* [Practical journalism]. Moscow, MGU. 180 p.
8. Kon'kov, V. I. (2004). *Rechevaya struktura gazetnykh zhanrov* [Speech structure of newspaper genres]. Saint Petersburg, Roza mira. 220 p.
9. Kroychik, L. E. (2000). *Sistema zhurnalistskikh zhanrov* [System of journalistic genres]. In *Osnovy tvorcheskoy deyatel'nosti zhurnalista*. Saint Petersburg, Znanie, SPbI – VESEP, pp. 125-167.
10. Levshina, N. N. (2006). *Praktika rechi. Zhizn' i tvorchestvo russkikh kompozitorov* [Speech practice. Life and work of Russian composers]. Moscow, Flinta, Nauka. 168 p.
11. Maydanova, L. M., Kalganova, S. O. (2006). *Prakticheskaya stilistika zhanrov SMI* [Practical style of media genres]. Ekaterinburg, Gumanitarnyy un-t. 168 p.
12. Malysheva, E. G., Rogaleva, O. S. (2017). *Metodologiya i metody mediaissledovaniy* [Methodology and methods of media research]. Omsk, Izd-vo Omsk. gos. un-ta. 132 p.
13. Solganik, G. Ya. (2001). *Avtor kak stileobrazuyushchaya kategoriya publitsisticheskogo teksta* [Author as a style-forming category of journalistic text]. In *Vesti Moskovskogo universiteta. Seriya 10. Zhurnalistika*. No. 3, pp. 5-16.
14. Tertychnyy, A. A. (2000). *Zhanry periodicheskoy pechati* [Genres periodicals]. Moscow, Aspekt-Press. 312 p.
15. Shostak, M. I. (1999). *Zhanry gazety* [Newspaper genres]. Moscow, MGI. 210 p.

**Черняева Наталья Владимировна,**

аспирант лаборатории дидактики и философии образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования; 105062, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16. e-mail: natavaska@mail.ru

**ПРОБЛЕМА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** персонализация; индивидуализация; формальное образование; неформальное образование; непрерывное образование.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлена проблема персонализации обучения в Великобритании и странах Европы. Изучен зарубежный опыт персонализации обучения и представлен ответ на вопрос, как реализовать данный подход в системе образования. Проведен анализ понятий персонализации обучения за рубежом и индивидуализации обучения в современной отечественной педагогике. Персонализация обучения позволяет выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, чтобы дать возможность каждому удовлетворить свои образовательные потребности. Выявлены условия персонализации обучения в современной системе образования с целью повысить качество образования: формирование предметно-ориентированных навыков; формирование аналитического мышления, критического мышления; сопровождение обучающихся в процессе обучения; применение разнообразных дидактических методов, форм и средств обучения (применение поискового обучения; проблемного обучения; проектного обучения); новые формы оценивания; применение информационных технологий в процессе обучения; расширение функции педагога до ментора, тьютора, медиатора. Раскрыты компоненты персонализации: учет индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучающегося; подбор дидактических методов и форм с учетом индивидуального темпа и стиля обучения; выбор расписания обучения и разработка индивидуального образовательного маршрута; опора на индивидуальные достижения; взаимодействие с социальными институтами, как важный фактор персонализации, положительно влияет на достижение индивидуальных целей обучающихся и реализацию потенциала каждого обучающегося посредством выстраивания индивидуальной образовательной траектории в тесном взаимодействии формального и неформального образования, за пределами школы. Тесное сотрудничество школ и социальных институтов дает возможность дополнить и разнообразить образовательный процесс, компенсировать недостающие дефициты знаний, поддержать обучающихся в реализации и достижении их индивидуальных образовательных целей.

**Chernyaeva Natalya Vladimirovna,**

Postgraduate Student of the Laboratory of Didactics and Philosophy of Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

**PERSONALISED LEARNING PROBLEM OVERSEAS**

**KEYWORDS:** personalized learning; individualization; formal education; non-formal education; Lifelong learning.

**ABSTRACT.** This article examines key questions relating to personalization. Personalized learning has become widely – spread in the UK and in Europe. The question facing today is what do we need to make personalized learning the basic feature of our education system? The route to higher standards of achievements in Great Britain was to focus on not they taught, but how they did it. The notions of personalization and individualization are defined. Considering the problem of individual educational route, personalization appears to raise standards by focusing teaching and learning on the interests of students and their individual progress. Decisive progress in educational standards occurs where every student matters, careful attention is paid to the individual learning styles, motivations and needs. The article describes personalization as learning and teaching – the role of the active learner, learning beyond the classroom-the role of communities and social institutes. The article describes five components of personalized learning to guide policy development. It needs assessment for learning and the use of data and dialogue to diagnose every student's needs. It requires the development of the competence and confidence of each learner through teaching and learning strategies based on individual needs and the curricular choice which engages and respects students. It demands a radical approach to school organization based around student's progress. Personalized learning means the interaction of schools with the community, local institutions to drive progress in the classroom.

В настоящее время понятие «персонализация обучения» широко используется в публикациях по современным проблемам отечественного образования. Сегодня о персонализации обучения часто говорят и пишут, рассматривая стратегические направления развития Московской системы образования. Приоритетным направлением национальной образовательной политики является курс на повышение качества образования, при этом в современной отече-

ственной школе происходит постепенный переход от идеи «массового» образования к проектированию пространства персонального обучения с целью самоопределения и самореализации обучающихся. В зарубежных исследованиях образования проблема персонализации достаточно хорошо изучена и широко освещена. В статье анализируется опыт «персонального обучения» в Великобритании, ставится задача выяснить отличие понятия «персонализация обуче-

ния» от понятия «индивидуализация обучения» за рубежом и в России. В Великобритании проблема персонализации обучения рассматривается как важная составляющая международной программы «Обучение будущего». Персонализация обучения неразрывно связана с концепцией непрерывного образования. Существуют разные трактовки понятия персонализации. В мае 2004 года в Лондоне состоялась международная конференция, посвященная проблеме персонализации в обучении. Представители Министерства образования Великобритании подчеркнули растущий интерес к персональному обучению со стороны общества. В понимании персонализации учеными Великобритании подчеркивается моральный аспект, когда обучающиеся осознанно выбирают свой образовательный маршрут с учетом своих индивидуальных потребностей и потенциала [14].

Зарубежные ученые рассматривают персонализацию как подход в обучении, позволяющий выстраивать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося, чтобы дать возможность каждому удовлетворить свои образовательные потребности и реализовать свой потенциал [12; 13].

Т. Бентли, Р. Миллер выявили семь основных условий персонализации в обучении [6]:

1. Формирование предметно-ориентированных навыков. Педагог формирует у обучающихся компетенции на продвинутом уровне в процессе практико-ориентированной деятельности.

2. Формирование аналитического мышления, критического мышления, оценочного суждения.

3. Сопровождение обучающихся в процессе обучения и постоянная поддержка со стороны педагога. Это позволяет обучающимся осмыслить ценность образования и важность применения знаний в будущей профессии, повысить мотивацию и стать активными участниками образовательного процесса.

4. Применение разнообразных дидактических методов, форм и средств обучения. Для персонального обучения важно применение поискового обучения; проблемного обучения; проектного обучения. По мнению зарубежных ученых Дж. Брофи, К. Харкренен, М. Синтонен, поисковое обучение формирует у обучающихся навыки исследовательской деятельности. Поисковое обучение включает несколько этапов. На каждом этапе выполнения работы педагог совместно с обучающимся ставит цель. На начальном этапе поисковой деятельности педагог сопровождает обучающегося, обсуждает содержание исследования и по-

могает сформировать круг вопросов, на которые необходимо ответить в исследовательском проекте. На следующем этапе обучающийся самостоятельно ищет ответы на поставленные вопросы, решает проблему в ходе исследования и представляет полученный результат [9; 11]. Суть проблемного обучения состоит в том, что учитель не передает знания в готовом виде, но ставит проблемные задачи и побуждает искать пути и способы их решения самостоятельно. В ходе решения проблемы обучающийся добывает новые знания и осваивает способы действия. Роль педагога – сопровождение и контроль на всех этапах обучения. Обучающийся генерирует идеи самостоятельно и обсуждает их с педагогом. После самостоятельной работы обучающиеся снова встречаются с членами группы, обсуждают выдвинутые идеи, ищут совместное решение проблемы. Завершенный дидактический цикл применения метода проблемного обучения продолжается 1-3 недели. После завершения работы обучающимся предлагается возможность оценить свою работу самостоятельно или получить оценку в паре со своим одноклассником. Технология проблемного обучения, предложенная зарубежными учеными Т. Кошман, Т. Келсон, Ф. Фелтович, Г. Бэрроуз, несколько отличается от технологии, принятой в отечественном процессе обучения [12]. За рубежом процесс проблемного обучения соединяется с групповой работой и представляет собой завершенный дидактический курс. В отечественном образовании педагог может организовать проблемное обучение в рамках одного урока в виде эвристической беседы, т. е. применение метода проблемного обучения не ограничивается сроками.

По мнению П. Блюменфельда, Е. Соловэй, применение метода проекта в персональном обучении формирует у обучающихся компетенции научно-исследовательской деятельности. Цель применения метода проекта в образовательной практике – приобретение знаний путем самостоятельного поиска и отбора информации по заданной теме индивидуального проекта. В ходе подготовки обучающийся занимается поиском информации, отбором идей и конструированием собственных знаний. Индивидуальный проект рассматривается как результат завершенного дидактического курса. Обучающиеся постоянно вовлечены в исследовательскую деятельность и поиск собственных путей и способов решения проблемы [7]. Мы видим, что все рассмотренные методы, применяющиеся в персональном обучении, ориентированы на самостоятельную работу обучающихся в решении познавательных проблем. Это еще раз подчеркивает осознанность перспектив обучения школьниками.

С учетом собственных потребностей, возможностей они решают проблему, зачастую, в группе, принимая ту или иную роль (генератора идей, исполнителя, критика).

5. Новые формы оценивания в персональном обучении предполагают оценивание обучающегося по двум критериям: оценивание вклада обучающегося в процессе обучения (предметные результаты; результаты проектной деятельности; результаты выпускных экзаменов) и оценивание цифрового портфолио обучающегося [8].

6. Применение информационных технологий в процессе обучения, которое предполагает использование разнообразных форм взаимодействия педагога и обучающегося. Применение виртуальной среды в образовательном процессе способствует повышению качества обучения и позволяет обучающимся успешно проходить междуна-

рные тестирования. Цифровые технологии применимы как в индивидуальном обучении, так и в работе с группой. Сочетание смешанного обучения с использованием цифровых технологий позволяет осуществить перенос образовательного процесса из класса с учениками в виртуальную образовательную среду. Цифровые технологии дают возможность педагогу обработать больше данных, эффективно отследить успехи обучающегося в тех или иных областях, увидеть имеющиеся у него проблемы, выявить потребности каждого обучающегося и имеющиеся дефициты [13; 15].

7. Расширение функции педагога до ментора, тьютора, медиатора [14].

Д. Миллибэнд, министр школьного образования Великобритании, предложил схему, которая показывает сущность персонализации [14].



**Рис. Содержание персонализации обучения**

Исследованием проблем индивидуализации в отечественном образовании занимаются Е. А. Александрова, Т. М. Ковалева, Е. В. Стерлягова, применительно к дополнительному образованию детей проблемы индивидуализации отражены в исследованиях А. Г. Асмолова [1]. Изучение схематического представления персонализации обучения и соотнесение его с российским представлением индивидуализации позволяет сделать вывод, что эти термины очень близки. По мнению Т. М. Ковалевой, организуя индивидуальное обучение, педагог

помогает обучающемуся выбрать индивидуальный образовательный маршрут, тем самым обеспечивает осознанность обучения. Педагог подводит обучающегося к тому, чтобы он сам двигался по заданному образовательному маршруту.

Возвратимся к представлениям о персонализации зарубежных ученых. Персонализация обучения положительно влияет на достижение индивидуальных целей обучающихся и реализацию потенциала каждого обучающегося посредством выстраивания индивидуальной образовательной траекто-

рии в тесном взаимодействии формального и неформального образования, за пределами школы (важная роль отводится социальному фактору) [15].

За рубежом ученые выделяют пять ключевых моментов в персональном обучении:

1. Персональное обучение базируется на понимании сильных и слабых сторон обучающихся, на осознанности выбора. В процессе диалога педагога и обучающегося педагог получает полное представление об обучающемся, о его семье, о предыдущем опыте обучения с целью выявления образовательных потребностей каждого. Оценивание образовательных потребностей и потенциала обучающегося позволяет поставить цели обучения с учетом индивидуальных потребностей и выстроить индивидуальное расписание уроков.

2. Важным требованием к персональному обучению является формирование у обучающихся уверенности в себе, в своих силах посредством индивидуализации обучения. Осуществляется подбор соответствующих дидактических методов, форм и средств обучения с учетом темпа и индивидуального стиля обучения для каждого обучающегося.

3. Уважение к личности обучающегося – приоритет в персональном обучении. Составление индивидуального расписания, выстраивание индивидуальной образовательной траектории с целью расширить возможности для обучения позволяет максимально развивать задатки и способности ученика. В основной школе обучающемуся предлагают расписание, которое предполагает обучение в условиях класса. На этом этапе формируются исследовательские компетенции, активно внедряется проблемное обучение. В старшей школе обучающемуся предлагают сделать выбор, поделиться с целью, педагог совместно с обучающимся выстраивает индивидуальный образовательный маршрут в рамках формального образования и неформального образования (профессиональная подготовка осуществляется вне рамок школы, вариативная часть обучения).

4. Индивидуальные достижения обучающегося ставятся во главу угла. Главное требование в персональном обучении – это радикальные перемены в организации образовательного процесса в рамках школы, организация интенсивного обучения.

5. Персональное обучение ориентировано на взаимодействие с местными муниципалитетами, социальными учреждениями и институтами с целью разнообразить образовательный процесс в рамках школы. Во многих школах Великобритании выстроены партнерские взаимоотношения между школой и социальными институтами с целью расширить образовательные возможности обучающихся, компенсировать дефициты и разнообразить образовательный процесс. Некоторые школы выстраивают партнерские отношения с картинными галереями, сотрудничают с ассоциациями художников, музеями. Более 100 музеев Великобритании и картинных галерей сотрудничают со школами на постоянной основе. Несколько школ в Ноттингеме в Великобритании сотрудничают с местными медиакомпаниями, где обучающиеся помимо прохождения академической программы в рамках школы проходят обучение по специально разработанному мультимедийному курсу на базе медиагрупп с целью ознакомления с профессиями и получения профессионального опыта. *Персонализация в обучении ориентирована на взаимодействие с местными социальными институтами вне школы.* Задача правительства Великобритании – выстроить долгосрочные партнерские взаимоотношения между школами и специалистами из разных профессиональных сообществ с целью познакомить обучающихся с миром профессий, поделиться своими профессиональными знаниями и опытом. Такое тесное сотрудничество школ и социальных институтов дает возможность дополнить и разнообразить образовательный процесс, компенсировать недостающие дефициты знаний, поддерживать обучающихся в реализации и достижении их индивидуальных образовательных целей [10].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, творчество, самотворение / А. Г. Асмолов. – Текст : электронный // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – URL: <http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2014/07/Asmolv-%E2%84%962.2014.pdf> (дата обращения: 13.02.2020).
2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – URL: <http://portal.ippd.ru/sites/default/files/Гессен.doc> (дата обращения: 13.02.2020). – Текст : электронный.
3. Государственная программа города Москвы на среднесрочный период (2012-2018 гг.) «Развитие образования города Москвы („Столичное образование“»)» (Постановление правительства Москвы от 22.04.2014 № 206-пп). – URL: <http://moscow-portal.info/2011/09/27/a22886.html> (дата обращения: 13.02.2020). – Текст : электронный.
4. Розин, В. М. Конструирование и природа индивидуализации / В. М. Розин. – Москва ; Тверь : СФК-офис, 2014. – С. 25-50.

5. Толковый словарь по психологии. – URL: [https://psychology\\_dictionary.academic.ru/8692/](https://psychology_dictionary.academic.ru/8692/) (дата обращения: 13.02.2020). – Текст : электронный.
6. Bentley, T. Personalised learning: creating the ingredients for system and society wide change / T. Bentley, R. Miller. – Melbourne, Australia : Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, 2004. – P. 157-160.
7. Blumenfeld, P. Motivating project – based Learning / P. Blumenfeld, M. Guzdial // *Educational Psychologist*. – 1991. – P. 369-398.
8. Brandsford, J. How people Learn: Brain, Mind, Experience / J. Brandsford, A. L. Brown, R. R. Cooking. – National Academy Press, Washington D.C., 2000. – P. 54-60.
9. Brophy, J. Toward a model of the Value Aspects of motivation in Education: Developing appreciation for particular learning / J. Brophy // *Educational Psychologist*. – 1999. – P. 75-85.
10. Brown, A. L. Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters / A. L. Brown // *American Psychologist*. – 1997. – P. 399-413.
11. Hakkarainen, K. Interrogative Model of Inquiry and Computer-Supported Collaborative Learning / K. Hakkarainen, M. Sintonen // *Science & Education*. – 2002. – P. 25-43.
12. Koschmann, T. Computer-supported Problem based Learning: A Principled Approach to the Use of Computer in Collaborative Learning / T. Koschmann, T. A. Kelson, F. I. Feltovich et al. – Lawrence Elbaum Associates, Mahwah, NJ, 1996. – P. 1-23.
13. Koli, H. Oppilaitoksen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön strategia-työvälineitä kehittämistyöhön / H. Koli, M. Kylämä // *Opetushallitus. Networking in Finnish Schools 1996-1999*. National Board of Education. – 2000.
14. Miliband, D. Personalized Learning: Building a New Relationship with schools / D. Miliband. – URL: <http://www/dfes/gov.uk/speeches cfm speech id=95> (mode of access: 13.02.2020). – Text : electronic.
15. Huovinen, L. Developing Virtual Learning Environments: Finnish Information Strategy for Education and Research 2000-2004 / L. Huovinen. – Text : electronic // *Proceedings of ED-MEDIA 2001 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* / ed. by C. Montgomerie, J. Viteli. – Norfolk, VA USA : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). – P. 798-802. – URL: <http://https://www.learntechlib.org/primary/p/8743/> (mode of access: 13.02.2020).

## REFERENCES

1. Asmolov, A. G. (2014). Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v epokhu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenie [Additional personal education in era of change: cooperation, co-creation, self-creation]. In *Obrazovatel'naya politika*. No. 2 (64). URL: <http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2014/07/Asmolov-%E2%84%962.2014.pdf> (mode of access: 13.02.2020).
2. Gessen, S. I. (1995). *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu* [Fundamentals of pedagogy. introduction to applied philosophy]. Moscow, Shkola-Press. URL: <http://portal.ippd.ru/sites/default/files/Gessen.doc> (mode of access: 13.02.2020).
3. Gosudarstvennaya programma goroda Moskvuy na srednesrochnyy period (2012-2018 gg.) «Razvitie obrazovaniya goroda Moskvuy („Stolichnoe obrazovanie“») [State program of Moscow for the medium term (2012-2018) “Development of the education of Moscow (‘capital education’)”]. Postanovlenie pravitel'stva Moskvuy ot 22.04.2014 № 206-pp. URL: <http://moscow-portal.info/2011/09/27/a22886.html> (mode of access: 13.02.2020).
4. Rozin, V. M. (2014). *Konstruirovaniye i priroda individualizatsii* [Design and nature of individualization]. Moscow, Tver, SFK-ofis, pp. 25-50.
5. *Tolkovyy slovar' po psikhologii* [Explanatory dictionary of psychology]. URL: [https://psychology\\_dictionary.academic.ru/8692/](https://psychology_dictionary.academic.ru/8692/) (mode of access: 13.02.2020).
6. Bentley, T., Miller, R. (2004). *Personalised learning: creating the ingredients for system and society-wide change*. Melbourne, Australia, Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, pp. 157-160.
7. Blumenfeld, P., Guzdial, M. (1991). Motivating project-based Learning. In *Educational Psychologist*, pp. 369-398.
8. Brandsford, J., Brown, A. L., Cooking, R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience*. National Academy Press, Washington D.C., pp. 54-60.
9. Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning. In *Educational Psychologist*, pp. 75-85.
10. Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. In *American Psychologist*, pp. 399-413.
11. Hakkarainen, K., Sintonen, M. (2002). Interrogative model of inquiry and computer-supported collaborative learning. In *Science & Education*, pp. 25-43.
12. Koschmann, T., Kelson, T. A., Feltovich, F. I., Barrows, H. S. (1996). *Computer-supported problem based learning: a principled approach to the use of computer in collaborative learning*. Lawrence Elbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 1-23.
13. Koli, H., Kylämä, M. (2000). Oppilaitoksen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön strategia-työvälineitä kehittämistyöhön. In *Opetushallitus. Networking in Finnish Schools 1996-1999*, National Board of Education, pp. 20-35.
14. Miliband, D. *Personalized learning: building a new relationship with schools*. URL: <http://www/dfes/gov.uk/speeches cfm speech id=95> (mode of access: 13.02.2020).
15. Huovinen, L. developing virtual learning environments: finnish information strategy for education and research 2000-2004. In C. Montgomerie, J. Viteli (Eds.). *Proceedings of ED-MEDIA 2001 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Norfolk, VA USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 798-802. URL: <http://https://www.learntechlib.org/primary/p/8743/> (mode of access: 13.02.2020).



УДК 37.014:811.161.1  
ББК 4404.4+Ш141.12

DOI 10.26170/pe20-02-06  
ГРНТИ 14.01.17

Код ВАК 13.00.01

### **Шахнович Илья Семенович,**

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

### **Попп Иван Александрович,**

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

## **ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** продвижение русского языка за рубежом; сохранение исторической памяти; международное сотрудничество; международная безопасность; молодежные проекты; цифровые технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Авторы рассматривают продвижение русского языка за рубежом как основу для сохранения исторической памяти. В условиях увеличения попыток искажения истории, установления препятствий общению между народами разных стран необходим постоянный поиск эффективных средств межкультурного взаимодействия и развития новых коммеморативных практик. Такими средствами сегодня становятся реализуемые на основе цифровых технологий всевозможные виды игровой, проектной и конкурсной деятельности, способствующие продвижению русского языка за рубежом и сохранению исторической памяти. Продвижение русского языка, передача и сохранение исторических знаний дают возможность межкультурного обмена и постижения причин поступков людей, а потому они являются эффективным средством развития международного сотрудничества и международной безопасности. На примере реализации молодежного проекта «Живая история» и сетевого культурно-образовательного проекта «Межкультурный диалог по-русски» показывается расширение количества и совершенствование средств и способов продвижения русского языка и сохранения исторической памяти как важного направления в формировании сознания молодежи разных стран, для которых международное общение и уважительное отношение к гражданам других государств становится естественным и осознанным качеством личности, что создает условия для международного сотрудничества и сохранения мира на планете.

Проблема исследования: какие инновационные способы можно использовать для продвижения русского языка за рубежом и сохранения исторической памяти?

Цель: исследовать и представить взаимосвязь процессов продвижения русского языка за рубежом и сохранения исторической памяти на примере опыта использования в Уральском государственном педагогическом университете проектного подхода и цифровых технологий.

Методологической основой исследования являются методы системного анализа, теоретического обобщения, анализа и синтеза, описания, систематизации, абстрагирования и другие, которые были использованы для обработки и представления информации.

Основные результаты: в статье обоснована потребность современной России в активизации работы по продвижению русского языка за рубежом и сохранению памяти об истории России и ее роли в событиях мировой истории как значимого направления в формировании международной безопасности и международного сотрудничества, представлен опыт использования реализации проектов в области продвижения русского языка за рубежом и сохранения исторической памяти с использованием цифровых технологий.

Новизна исследования заключается в проведенном анализе взаимосвязи процессов продвижения русского языка за рубежом и сохранения исторической памяти и представлении их как инновационного, эффективного средства формирования международной безопасности и международного сотрудничества.

Практическая и теоретическая значимость результатов: авторы показали возможность эффективно использовать привлекательные для молодежи проектные, творческие, игровые и конкурсные формы образовательной и культурной деятельности, использования в них цифровых технологий для продвижения русского языка за рубежом и сохранения исторической памяти.

### **Shacknovich Ilya Semenovich,**

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

### **Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of History, Head of the Department of Scientific, Educational and Design Activities, Head of the Department of Scientific, Educational and Design Activities

## **PROMOTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE ABROAD AS A MEANS OF STORING HISTORICAL MEMORY**

**KEYWORDS:** Russian language promotion abroad; preservation of historical memory; international cooperation; international security; youth projects; digital technology.

**ABSTRACT.** The authors consider the promotion of the Russian language abroad as a basis for preserving historical memory. In the context of an increase in attempts to distort history and establish obstacles to communication between peoples of different countries, a constant search for effective means of intercultural interaction and the development of new commemorative practices is necessary. All kinds of game, design and competitive activities that are implemented on the basis of digital technologies today, such as promoting the Russian language abroad and preserving historical memory, are becoming such means today. The promotion of the Russian language, the transfer and preservation of historical knowledge provide an opportunity for intercultural exchange and understanding of the causes of people's actions, and therefore they are an effective means of developing international cooperation and international security. The implementation of the youth project "Living History" and the network cultural and educational project "Intercultural Dialogue in Russian" illustrates the expansion of the number and improvement of the means and methods of promoting the Russian language and preserving historical memory, as an important direction in shaping the youth's consciousness in different countries international communication and respect for citizens of other states becomes a natural and conscious quality of a person, which creates the conditions for international cooperation and peace on the planet.

Research problem: what innovative methods can be used to promote the Russian language abroad and preserve historical memory?

Purpose: to study and present the relationship between the processes of promoting the Russian language abroad and preserving historical memory, using the experience of using the project approach and digital technologies at the Ural State Pedagogical University.

The methodological basis of the study is the methods of system analysis, theoretical generalization, analysis and synthesis, description, systematization, abstraction and others that were used to process and present information.

Main results: the article substantiates the need of modern Russia to step up work to promote the Russian language abroad and preserve the memory of the history of Russia and its role in world history events as a significant direction in the formation of international security and international cooperation, the experience of using projects in the field of promotion is presented Russian language abroad and preservation of historical memory using digital technologies.

The novelty of the study lies in the analysis of the relationship between the processes of promoting the Russian language abroad and the preservation of historical memory and presenting them as an innovative, effective means of shaping international security and international cooperation.

Practical and theoretical significance of the results: the authors showed the ability to effectively use attractive for youth design, creative, game and competitive forms of educational and cultural activities, the use of digital technologies in them to promote the Russian language abroad and preserve historical memory.

*Память противостоит уничтожающей силе времени. Память – преодоление времени, преодоление пространства. Память – основа совести и нравственности, память – основа культуры. Хранить память и беречь память – это наш нравственный долг... Память ... становится отчетливой силой, особенно во время предельных испытаний, выпадающих на долю людей. Человеку необходимо ощущать себя в истории, понимать свое значение в современной жизни, оставить о себе добрую память.*

*Д. С. Лихачев [9]*

Деятельность по сохранению исторической памяти, способы ее передачи подрастающим поколениям вызывают значительный интерес как у ученых, так и у многих людей, не связанных с научно-исследовательской деятельностью. Формирование и сохранение исторической памяти, рассматриваемой как совокупность представлений о событиях прошлого, значимых для большинства представителей определенной общности людей, имеет огромное воспитательное значение [21].

Сохранение исторической памяти, ее передача подрастающим поколениям играет значимую роль в формировании гражданского самосознания. Знания о событиях прошлых лет и их причинах необходимы для осознания и правильного понимания собы-

тий настоящего и будущего, они создают историческую основу духовной культуры общества [8]. К сожалению, интенсивное научно-техническое развитие современного общества, чрезмерное количество информации, обрушивающееся «девятым валом» на каждого из нас и, особенно, на молодых людей, заставляет думать больше о событиях сегодняшнего дня, отстраняя от знаний о прошлом, предавая историю забвению, ведущему к потере исторической и духовной связи с предками, их великими подвигами.

В настоящее время работа по сохранению исторической памяти считается одной из важнейших задач всего российского общества и, прежде всего, патриотического воспитания подрастающих поколений [3; 16]. Эта работа особенно важна в условиях участвующих попыток манипулирования сознанием общественных масс на основе подтасовок и прямого искажения многих исторических фактов, фальсификация российской истории и истории всего мира. Такое переписывание истории, манипулирование сознанием, переоценка событий в угоду сиюминутной выгоде, придумывание новых идеалов, подмена ценностных ориентиров, создание героев из преступников (пример – героизация бандеровцев и самого Степана Бандеры на Украине), уничтоже-

ние памятников истинным героям (пример – события в Польше и прибалтийских странах) – все это разрушает культурное и духовное наследие народов и целых государств, ведет к неспособности извлечь опыт из истории и дать адекватную оценку современным событиям, формирует ошибочное, извращенное мировоззрение. Во все времена завоеватели оскверняли и уничтожали исторические памятники, так как убить память народа – значит убить сам народ, ибо народ, не знающий или забывший свое прошлое, не имеет будущего. Людей, забывших свое прошлое, легко обратить в рабство. Именно сохранение исторической памяти способствует объединению народа, значительно снижает вероятность повторения ошибок прошлых поколений [8].

Сохранение исторической памяти препятствует распаду гражданской идентичности и размыванию исторического сознания, особенно в среде подрастающего поколения, что, безусловно, представляет угрозу для будущего государственности и национальной безопасности России. В современных внешнеполитических условиях, когда наша страна сталкивается с большим количеством внешних угроз и провокационных вызовов, вовлекается в глобальное информационное противостояние, проблема сохранения исторической памяти приобретает особое значение [14].

В условиях глобальной культурно-экономической трансформации современного общества авторитет и значимость государства на мировой арене во многом определяется его позитивной репутацией. Значительную роль в формировании зарубежного общественного мнения о России играют средства массовой информации. Однако в настоящее время отмечается тенденция ориентации западных СМИ, преимущественно, на освещение негативных новостей, ассоциирующих Россию с образом криминального, тоталитарного, отсталого во многих отношениях государства. Такой подход сильно влияет на несформировавшиеся взгляды молодых людей, которые начинают видеть в России главного врага, а, следовательно, теряют интерес к изучению российской культуры, языка и традиций.

Сохранение исторической памяти народов, передача знаний о событиях прошлого помогают выделять главное и отсеивать второстепенное в истории своей страны и всего мира, выявлять исторические корни в происходящих процессах, знать историю не как легенду, а открыто смотреть в глаза историческим фактам, учитывать ошибки, испытывать гордость за свершения предков, избегать ошибок, допущенных в прошлом, что позволяет молодым людям быть не сторон-

ним наблюдателем, а осознавать свою сопричастность к событиям, формирующим современность, и участвовать в этой деятельности [2], способствуя, в том числе, позиционированию Российской Федерации на международной арене как современного государства, с развитой культурой, наукой, образованием, промышленностью, готовом к взаимодействию и взаимовыгодному сотрудничеству с другими государствами.

Во взаимоотношениях с другими странами и населяющими их народами проблемы сохранения исторической памяти имеют огромное значение. Необходимо создание условий, способствующих формированию у каждого человека, а, следовательно, и народов в целом, сознания истинной истории, понимания роли исторических событий, конкретных людей, их действий и последствий этих действий в сегодняшнем состоянии общества, взаимоотношениях государств, а также их значимости в развитии общества.

Особая роль в деятельности по сохранению исторической памяти принадлежит процессу продвижения русского языка за рубежом, так как язык и история связаны неразрывно. История развития народов и становления государств, формирование государственной идентичности становятся достоянием последующих поколений благодаря языку. Распространение русского языка за пределами России позволяет развивать международные контакты и доносить до граждан других государств знания об истории России, способствует формированию истинных исторических знаний о роли России в истории других государств и всего мира в целом, укреплению сотрудничества и взаимодействия между народами, повышает уровень безопасности для нашего государства и его граждан.

В Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утверждена Президентом РФ 03.11.2015 № Пр-2283) указано: «В современных условиях востребованность и распространенность языка за рубежом являются важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире. В связи с этим русский язык необходимо рассматривать в качестве одного из основных инструментов продвижения и реализации стратегических внешнеполитических интересов Российской Федерации. Его распространение за рубежом способствует формированию положительного отношения к Российской Федерации в мировом сообществе, укреплению и расширению российского присутствия на международной арене» [7].

Продвижение русского языка за рубежом, стимулирование его использования в других государствах приобрели для Россий-

ской Федерации особую актуальность и значимость – на фоне искусственного вытеснения русского языка, например, в государствах, ранее входивших в состав СССР. Хотя для значительного количества граждан этих стран именно русский язык является родным, и именно русский язык служит основным инструментом межнационального общения, правительства этих стран препятствуют применению русского языка, сокращают количество школ, в которых он преподается, принимают законодательные акты, ограничивающие и запрещающие использование русского языка, заменяют кириллический алфавит на латиницу. Все это ведет к резкому уменьшению количества людей, знающих русский язык, и, следовательно, имеющих возможность получать информацию на русском языке.

В процессе получения распространяемой в их странах искаженной информации исторического характера и отсутствия возможности – в силу незнания или недостаточного знания русского языка – сопоставить ее с реальной исторической информацией, распространяемой, в основном, на русском языке, у граждан сопредельных с нашим иностранными государствами (не говоря уж о более далеких государствах) складываются неверные исторические представления, формируется предубежденное и даже враждебное отношение к России и российскому народу.

В последние годы в Российской Федерации в целях изменения данной ситуации разработан и реализуется комплекс мер, направленных на поддержку и укрепление позиций русского языка в мире, содействие соотечественникам, проживающим за рубежом, в сохранении этнокультурной и языковой идентичности, получении доступа к российскому образованию, российской науке и культуре. Это способствует определенной стабилизации ситуации, а в отдельных странах и регионах мира – возрождению и росту интереса к изучению русского языка [7].

В 2010 г. в «Основных направлениях политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества» [12] в качестве одной из задач внешней политики России – впервые в постсоветское время – был поставлен вопрос о необходимости продвижения за рубежом русского языка. В этом документе указывалось, что изучение русского языка в других странах является одной из разновидностей культурно-гуманитарного сотрудничества, имеющей «специфические формы и методы воздействия на общественное мнение», работающие «на укрепление международного авторитета страны». Впервые в этом документе появляется и

термин «мягкая сила», к инструментам которого причисляются поддержка и популяризация – т. е. продвижение – в иностранных государствах русского языка и культуры народов Российской Федерации, экспорт российских образовательных услуг, расширение объемов подготовки иностранных специалистов в российских образовательных учреждениях, поддержка изучения русского языка за рубежом, подготовка иностранных преподавателей-русистов, системная работа с иностранными выпускниками российских вузов, развитие молодежных обменов и др. [1].

О продвижении русского языка за рубежом и организации этого продвижения говорится и в других документах, декларирующих направления внешней политики Российской Федерации (Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 605 «О мерах по реализации внешнеполитического курса Российской Федерации»; Концепция внешней политики Российской Федерации 2013 г., Концепция внешней политики Российской Федерации 2016 г.) [18; 6; 19].

Укрепление позиций русского языка в мире, как основы нашей многовековой культуры, является долгом нашего государства и его граждан перед нашими соотечественниками и перед всеми гражданами других государств, мыслящими близкими нам категориями традиционных общечеловеческих ценностей и исторической справедливости.

Использование продвижения русского языка как средства сохранения исторической памяти способствует более широкому охвату зарубежной аудитории, содействует межкультурному диалогу и продвижению культуры нашей страны, противодействию искажениям истории, поддержке уважения к стране – освободителю народов (в ходе Русско-турецкой войны, Второй мировой войны, современной войны в Сирии и т. д.), укреплению авторитета России в мире.

Естественным инструментом продвижения русского языка за рубежом (а вместе с этим – и инструментом сохранения исторической памяти) являются книги и фильмы: художественные, публицистические, научно-исследовательские и т. п. При этом надо отметить, что в последние годы книги и чтение перестали быть неперенными атрибутами образа жизни современного человека. Развитие науки и техники позволило широко распространить всевозможные технические приспособления – «гаджеты», использование которых зачастую заменяет детям и молодежи общение с окружающим миром, реальную жизнь. И в нашей стране, и за ее пределами именно дети и молодежь первыми отказываются от чтения книг. Попытки «подсунуть» ребенку книгу или за-

ставить его читать, как правило, оказываются безуспешны. Следовательно, сохранение исторической памяти путем передачи ее подрастающим поколениям только через приобщение к чтению оказывается под угрозой. Несколько более (но, все-таки, недостаточно) эффективным инструментом являются кинофильмы. Для изменения ситуации необходимо использовать дополнительные инструменты, коммеморативные практики, в частности, всевозможные виды игровой, проектной и конкурсной деятельности, т. к. они позволяют без лишнего пафоса передать, сохранить и закрепить память об исторических событиях и роли в них нашего народа [21].

Значительно более эффективным средством продвижения русского языка и культуры, сохранения исторической памяти является использование технологии проектирования и проектного подхода, позволяющих реализовать исследовательскую, прогностическую, информационно-образовательную и социально-преобразующую составляющие, обеспечивая инновационность работы с молодежью из ближнего и дальнего зарубежья. Одной из тенденций последних лет, обусловленных техническим прогрессом, становится «виртуализация образования»: в век информационных технологий и неограниченных потоков информации средства ретрансляции образовательных технологий вышли на новый уровень, что выразилось в создании в последние годы огромного количества вебсайтов, цель которых – сделать образование доступным и качественным для молодого поколения, предпочитающего получать информацию в режиме онлайн [4].

Технический прогресс обусловил в последние годы новую тенденцию – тенденцию виртуализации знаний, в том числе языковых и исторических: в век цифровых технологий и неограниченных потоков информации инструменты цифрового продвижения русского языка и исторической памяти вышли на новый уровень. К настоящему времени создано огромное количество веб-сайтов, актуализирующих русский язык и исторические знания, делающие их доступными для современных людей, предпочитающих получать информацию в режиме онлайн.

Также продвижению русского языка за рубежом и сохранению исторической памяти способствует участие в этой деятельности образовательных организаций высшего образования – за счет их многосторонней профессиональной направленности и реализации на их базе разноформатных исследовательских, образовательных, просветительских, социальных, молодежных проектов [1].

Примером использования вузом цифровых технологий для сохранения исторической памяти является проект «Живая история», реализующийся в Уральском государственном педагогическом университете с 2013 года, а с 2015 года вышедший на всероссийский уровень [13; 15].

Что собой представляет этот проект? Это инновационный интернет-ресурс «живаяистория-россии.рф», где в режиме онлайн проводятся всероссийские патриотические конкурсы по различной тематике, а в эти интернет-конкурсы массово вовлекаются дети и молодежь. На сайте размещаются и обсуждаются работы детей и молодых людей, выбираются лучшие; в рамках проекта создаются фильмы, проводятся видеопрезентации, семинары, «круглые столы» и конференции. Результатом проекта является широкий круг молодых людей, вовлеченных в изучение историко-патриотического материала, в его трансформацию и экстраполяцию на сегодняшнее видение мира и себя в нем; регулярное целевое обучение и онлайн подготовка организаторов патриотического воспитания молодежи в образовательных учреждениях страны, что способствует привлечению к деятельности патриотической тематики все большего количества молодых людей, у которых формируются чувства сопричастности к истории своей страны и ответственности за ее будущее.

Для обучения организаторов патриотического воспитания на сайте создан раздел «Методичка патриота», в котором публикуются методические разработки, сценарии мероприятий, видеоматериалы и проекты. Также на сайте размещается информация об актуальных конкурсах и проектах патриотической направленности (конференции, конкурсы, круглые столы, акция, спортивные соревнования, курсы повышения квалификации, выставки и др.). Ежегодно формируются печатные и электронные издания с методическими рекомендациями для педагогов и организаторов воспитательной работы. На сайте проекта «Живая история» запущен модуль с возможностью размещения образовательных курсов, действует обучающая программа «Эффективные презентации в воспитании патриотизма», направленная на освоение навыков эффективного создания мультимедийных презентаций для организаторов патриотического воспитания, и курс онлайн-обучения патриотическому воспитанию «Инновационные подходы к раскрытию гражданского потенциала современной молодежи: содержание, тенденции, современные технологии» [5].

Одним из важнейших достижений проекта стали шесть документальных

40-минутных видеофильмов, созданных в 2013-2016 гг.: «Сталинград: ты весь – Победа жизни!»; «Подвигу лежит дорога в вечность: боевой путь в воспоминаниях ветеранов Уральского Добровольческого танкового корпуса»; «1943: Уральцы на Огненной дуге»; «Операция „Багратион“ в воспоминаниях уральцев»; «1945. Спасибо за Победу», «Маршал Г.К. Жуков – наша гордость».

Все фильмы размещены на сайте проекта в открытом доступе и активно используются в качестве методических пособий педагогами и организаторами патриотического воспитания на уроках и классных часах. Проект «Живая история» был представлен на различных региональных, межрегиональных и всероссийских форумах («Утро», «Территория смыслов», «Итуруп» и др.). Страницы проекта созданы во всех популярных в России социальных сетях: «ВКонтакте», «Одноклассники», «Facebook».

На сайте проекта проведено несколько десятков всероссийских и региональных онлайн конкурсов, в которых приняли участие свыше 10000 человек из России и других стран.

Проект «Живая история» и, в целом, проектный подход к работе, использование цифровых технологий показали свою высокую эффективность. У молодых людей воспитываются необходимые для зрелого человека морально-нравственные качества. Проект обеспечивает становление молодых людей как граждан своего Отечества, знающих историю Родины и действующих во имя интересов России. Современные формы и методы работы, применяемые в рамках проекта, позволяют решить и вопрос приобретения навыков коммуникативности молодых людей. Ведь технологии эти требуют приобретать опыт интеллектуальной и информационной работы, формируют желание и умение воздействовать на окружающих. В результате реализации проекта получены весьма ощутимые результаты: фильмы проекта «Живая история» рекомендованы Министерством общего и профессионального образования Свердловской области к использованию на уроках истории; участие в конкурсах проекта «Живая история» представителей других государств способствует и продвижению в этих государствах русского языка, и сохранению в них исторической памяти, памяти о подвигах Советской армии в годы Великой Отечественной войны и Второй мировой войны.

Использование в реализации проекта «Живая история» новейших информационных технологий способствует вовлечению людей самых разных возрастов (в первую очередь – молодежи и детей) и стран в работу по сохранению исторической памяти нашего

народа, погружение их в ту тему, которая неизбежно приводит к формированию позитивной направленности социальной активности [20], осознанию ими себя как ответственных творцов настоящего и будущего.

Также с 2012 г. в Уральском государственном педагогическом университете развивается проект «О России по-русски», который позволяет разработать и внедрить современные технологии и методики обучения русскому языку и на русском языке, стимулировать интерес к русской культуре за рубежом. Целью проекта является разработка и проведение комплекса мероприятий, направленных на продвижение русского языка, истории и культуры России, развитие научного сотрудничества, укрепление культурно-просветительских контактов, сохранение исторической памяти о событиях прошлого и традиций российской культуры в странах Восточной и Центральной Европы.

Достижение этих целей осуществляется на основе использования цифровых информационно-коммуникационных технологий. Образовательной площадкой является интернет-портал <http://o-rossii.ru>, на котором интегрируются образовательные задачи по изучению русского языка, информационные обзоры о культуре России, научно-методическое обеспечение для изучающих русский язык. На сайте проекта происходит обмен информацией между пользователями данного веб-ресурса. Этот проект рассматривается как один из шагов в развитии дистанционных технологий обучения русскому языку как иностранному [4] и, следовательно, как инструмент, обеспечивающий продвижение русского языка за рубежом.

Веб-ресурс «О России по-русски» является платформой для установления контактов с перспективой дальнейшего сотрудничества между Уральским государственным педагогическим университетом и университетами Болгарии, Германии, Польши и других стран; проведения международных онлайн-квестов по русскому языку, истории и культуре России; международных конференций; презентаций российских музыкальных произведений прошлого и настоящего; проведения мастер-классов для преподавателей и учителей; обеспечения медийной поддержки и освещения мероприятий в российских и зарубежных СМИ.

Проект «О России по-русски» является комплексным, включающим в себя несколько автономных проектов.

Один из них – реализуемый с 2013 г. сетевой культурно-образовательный проект «Межкультурный диалог по-русски», объединивший обучающихся Уральского государственного педагогического университета (Россия) и Государственной высшей про-

фессиональной школы им. Станислава Пигоня (Польша). Участники проекта осуществляют общение в режиме видеовстреч и электронной переписки, проходят очные занятия с кураторами проекта с русской и польской сторон, ведется внеаудиторная работа. Рабочим языком проекта является русский [10].

В 2018 г. проект был преобразован в международный проект «Польша и Россия: диалог поколений», в котором участвуют преподаватели и обучающиеся Уральского государственного педагогического университета, Казанского (Приволжского) федерального университета, Высшей государственной профессиональной школы им. Ст. Пигоня (г. Кросно, Польша) и Ягеллонского университета в Кракове (Польша).

Проект позволяет в ходе культурного, научного и образовательного взаимодействия между обучающимися и преподавателями образовательных организаций России и Польши формировать идеологию партнерства, основанную на гуманистических и общечеловеческих ценностях истории и культуры, объединяющих народы наших стран, осуществлять продвижение русского языка в Республику Польша, сохранять в среде польской и российской молодежи историческую память о многовековых взаимоотношениях Польши и России.

В 2019 г. в рамках комплексного проекта «О России по-русски» и интернет-портала <http://o-rossii.ru> началась реализация нового проекта: «Российская и германская молодежь в диалоге: история и память», целью которого является организация культурно-образовательного взаимодействия учащейся и студенческой молодежи, учителей истории из РФ и ФРГ для создания модели сетевого сотрудничества по развитию гражданской активности в сфере общественной дипломатии, направленной на помощь в реализации основных задач Концепции внешней политики РФ по формированию конструктивных отношений с европейскими государствами, развитию двусторонних и многосторонних отношений взаимовыгодного и равноправного партнерства, основанного на общечеловеческих ценностях, общих вехах культурной памяти. Проект реализуется в сотрудничестве с образовательными организациями ФРГ: Вальдорфской школой Креервальд (г. Штутгарт), Академией повышения квалификации учителей (г. Бад Вильдбад), Гимназией федеральной земли Баден-Вюртемберг.

Через мероприятия проекта (международный конкурс «История в биографиях» и издание сборника лучших работ международного конкурса, онлайн-викторина по истории российско-германских отношений, вебинары по проблемам преподавания ис-

тории российско-германских отношений, круглые столы по проблемам преподавания истории Второй мировой войны, проведение образовательной программы «Педагогический десант» для делегации учителей и школьников из ФРГ, направленной на углубленное изучение культуры и истории России и Урала, и аналогичной программы в Германии для российской студенческой и учащейся молодежи, подготовка и размещение на сайте сборника методических рекомендаций и конспектов уроков по истории XX века) создаются условия для долгосрочного сетевого научно-образовательного сотрудничества российской и германской молодежи, учителей истории, преподавателей вузов России и ФРГ, а, следовательно, осуществляется продвижение русского языка в Германию и сохранение исторической памяти о ключевых событиях российско-германской истории, культурных особенностях и историческом прошлом двух стран.

Также в ближайших планах развития комплексного проекта «О России по-русски» предусматривается взаимодействие с организациями образования и культуры Болгарии (проведение международной конференции «Восточный кризис и русско-турецкая война 1877-1878 гг.: память и современные проекции», презентация CD-диска с музыкальными произведениями «Поющая Россия: вчера, сегодня, завтра», проведение мастер-классов для преподавателей и учителей Болгарии «Формирование музыкальной культуры как основа межкультурного диалога» для преподавателей и студентов Софийского университета им. Св. Климента Охридского), установление контактов с перспективой дальнейшего сотрудничества с университетами Болгарии.

Использование интернет-ресурсов сайтов <http://живаяистория-россии.рф> и <http://o-rossii.ru>, а также сайтов организаторов и партнеров проекта из России, Болгарии, Германии, Польши дают возможность проводить международные конкурсы, дистанционные обучающие занятия, совершенствуя языковые навыки, компетенции работы с мультимедийным оборудованием и способность взаимодействовать в глобальных компьютерных сетях и, тем самым, создавая условия для формирования у молодежи готовности к активному и эффективному развитию двусторонних отношений и продвижению русского языка и культуры в странах Восточной Европы.

Таким образом, проектный подход и использование цифровых технологий позволяют создавать эффективные модели международного сетевого сотрудничества для развития образовательного, научного и культурного взаимодействия между обуча-

ющимися и преподавателями образовательных организаций, формируя позитивный образ России, передавая объективные знания истории России и европейских стран, продвигая тем самым за рубежом русский язык и культуру, сохраняя историческую память, а также развивая гражданскую активность в сфере общественной дипломатии. Роль системы высшего образования в создании новой модели добрососедства и сотрудничества государств в пространстве Евразии обусловлена тем, что профессорско-преподавательский состав вузов сам составляет интеллектуальный потенциал государства и формирует его у следующих поколений, а студенческая молодежь, являясь потенциальной культурно-образовательной основой общества, становится в рамках этого проекта естественной средой и активным участником эффективного процесса продвижения русского языка и исторических знаний. Подобные проекты направлены на помощь в реализации основных задач Концепции внешней полити-

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

Пример Уральского государственного педагогического университета показывает, что региональные вузы способны сделать значительный вклад в продвижение русского языка за рубежом и в сохранение исторической памяти народов России, Европы, мира. Участие региональных вузов в этой деятельности должно расширяться, привлекая к ней различные слои населения стран ближнего и дальнего зарубежья. Реализация международных культурных, научно-исследовательских и образовательных проектов, в том числе – с использованием сети Интернет и цифровых технологий, активное участие в таких проектах студенческих сообществ – все это является потенциалом дальнейшего расширения деятельности по сохранению исторической памяти и продвижению русского языка за рубежом.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арская, Ю. А. Продвижение русского языка за рубежом как инструмент «мягкой силы»: роль вузов в реализации Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (на примере деятельности Иркутского государственного университета) / Ю. А. Арская. – Текст : электронный // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение». – 2017. – Т. 22. – С. 141-148. – URL: <http://izvestiapolit.isu.ru/ru/article/file?id=1027> (дата обращения: 09.02.2020).
2. Артемьева, Е. С. Сохранение исторической памяти как актуальная проблема подрастающего поколения / Е. С. Артемьева. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2 (34). – URL: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/2\\_34/23.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/2_34/23.pdf) (дата обращения: 07.02.2020).
3. Владимир Путин: «Главный ресурс мощи России в нашей исторической памяти». – URL: [http://ruskline.ru/news\\_rl/2013/03/15/vladimir\\_putin\\_glavnyj\\_resurs\\_mowi\\_rossii\\_v\\_nashej\\_istoricheskoy\\_pamyati](http://ruskline.ru/news_rl/2013/03/15/vladimir_putin_glavnyj_resurs_mowi_rossii_v_nashej_istoricheskoy_pamyati) (дата обращения: 09.02.2020). – Текст : электронный.
4. Зиннатуллина, З. Р. Продвижение русского языка за рубежом через реализацию международных молодежных проектов: практико-ориентированный подход / З. Р. Зиннатуллина, И. А. Попп, И. С. Попп // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 29-33.
5. Инновационные подходы к раскрытию гражданского потенциала современной молодежи: содержание, тенденции, современные технологии. Курс онлайн-обучения патриотическому воспитанию. – URL: <http://живаяистория-россии.рф/courses/guruPrograms/1-all-courses/3-patriot-online.html> (дата обращения: 07.02.2020). – Текст : электронный.
6. Концепция внешней политики Российской Федерации (12 февраля 2013 г.). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70218094> (дата обращения: 09.02.2020). – Текст : электронный.
7. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утверждена Президентом РФ 03.11.2015 № Пр-2283). – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (дата обращения: 02.02.2020). – Текст : электронный.
8. Лагерева, Ф. Г. Сохранение исторической памяти как фактор гражданского и нравственного становления молодежи / Ф. Г. Лагерева. – URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/11/19/sokhranenie-istoricheskoy-pamyati-kak-faktor-grazhdanskogo-i> (дата обращения: 02.02.2020). – Текст : электронный.
9. Лихачев, Д. С. Письма к молодым читателям / Д. С. Лихачев. – URL: <https://facets.ru/edu/likhachev14.htm> (дата обращения: 10.02.2020). – Текст : электронный.
10. Леоненко, Н. О. Профессионально-личностное развитие студентов в межкультурном диалоге: опыт реализации сетевого российско-польского проекта / Н. О. Леоненко, Б. Голабек, А. Новаковски [и др.] // Материалы междунауч.-практ. конф. «Межкультурная коммуникация в глобальном контексте: проблемы языка, литературы и методики преподавания». – Актобе, Казахстан, 2018. – С. 18-22.
11. О России по-русски. Интернет-портал. – URL: <http://o-rossii.ru> (дата обращения: 07.02.2020). – Текст : электронный.
12. Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества (утверждены Президентом РФ 18.12.2010). – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_130289](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130289) (дата обращения: 09.02.2020). – Текст : электронный.



13. Попп, И. А. Проект «Живая история» – инструмент комплексного формирования гражданской идентичности молодежи / И. А. Попп, А. И. Бурова, И. С. Попп [и др.]. – Текст : электронный // Начало Второй мировой войны: национальные историографические традиции и историческая память : материалы международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 25-28 октября 2017 г.). – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32607112\\_62438790.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32607112_62438790.pdf) (дата обращения: 07.02.2020).
14. Попп, И. А. Государственная политика по сохранению исторической памяти граждан Российской Федерации: нормативно-правовой аспект / И. А. Попп, И. С. Шахнович // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 42-49.
15. Попп, И. А. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») / И. А. Попп, И. С. Шахнович // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 210-214.
16. Путин предупреждает от забвения исторической памяти. – Текст : электронный // Известия. – 2007. – 9 мая. – URL: <https://iz.ru/news/399011> (дата обращения: 02.02.2020).
17. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/424> (дата обращения: 10.02.2020). – Текст : электронный.
18. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 605 «О мерах по реализации внешнеполитического курса Российской Федерации». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35269> (дата обращения: 09.02.2020). – Текст : электронный.
19. Указ Президента Российской Федерации от 30.11.2016 г. № 640 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41451> (дата обращения: 09.02.2020). – Текст : электронный.
20. Шахнович, И. С. Направленность социальной активности / И. С. Шахнович // Социальная активность молодежи как условие развития современного общества : сборник научных трудов по итогам Всероссийских педагогических чтений им. Б.И. Лившица, 2-3 февраля 2010 г. : в 2-х ч. / Уральский государственный педагогический ун-т. – Екатеринбург, 2010. – Ч. 1. – С. 268-274.
21. Шахнович, И. С. Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне (на примере конкурса и книги «Юные герои Отечества») / И. С. Шахнович, И. А. Попп, З. Р. Зиннатуллина [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 97-103.

## REFERENCES

1. Arskaya, Yu. A. (2017). Prodvizhenie russkogo yazyka za rubezhom kak instrument «myagkoy sily»: rol' vuzov v realizatsii Kontseptsii gosudarstvennoy podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom (na primere deyatelnosti Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta) [Promotion of the Russian language abroad as instrument of “soft power”: the role of universities in the implementation of the concept state support and promotion of the Russian language abroad (on the example of the activities of Irkutsk state university)]. In *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Politologiya. Religiovedenie»*. Vol. 22, pp. 141-148. URL: <http://izvestiapolit.isu.ru/ru/article/file?id=1027> (mode of access: 09.02.2020).
2. Artem'eva, E. S. (2017). Sokhranenie istoricheskoy pamyati kak aktual'naya problema podrastayushchego pokoleniya [Retention of historical memory as an urgent problem of the younger generation]. In *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 2 (34). URL: [http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/2\\_34/23.pdf](http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/2_34/23.pdf) (mode of access: 07.02.2020).
3. Vladimir Putin: «Glavnyy resurs moshchi Rossii v nashey istoricheskoy pamyati» [Vladimir Putin: “The main resource of the power of Russia in our historical memory”]. URL: [http://ruskline.ru/news\\_rl/2013/03/15/vladimir\\_putin\\_glavnyj\\_resurs\\_mowi\\_rossii\\_v\\_nashey\\_istoricheskoy\\_pamyati](http://ruskline.ru/news_rl/2013/03/15/vladimir_putin_glavnyj_resurs_mowi_rossii_v_nashey_istoricheskoy_pamyati) (mode of access: 09.02.2020).
4. Zinnatullina, Z. R., Popp, I. A., Popp, I. S. (2018). Prodvizhenie russkogo yazyka za rubezhom cherez realizatsiyu mezhdunarodnykh molodezhnykh proektov: praktiko-orientirovanny podkhod [Promotion of the Russian language abroad through the implementation of international youth projects: a practice-oriented approach]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 12, pp. 29-33.
5. *Innovatsionnye podkhody k raskrytiyu grazhdanskogo potentsiala sovremennoy molodezhi: sodержanie, tendentsii, sovremennye tekhnologii. Kurs onlayn-obucheniya patrioticheskomu vospitaniyu* [Innovative approaches to unlocking the civic potential of modern youth: content, trends, modern technologies. Online patriotic education course]. URL: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf/courses/guruPrograms/1-all-courses/3-patriot-online.html> (mode of access: 07.02.2020).
6. *Kontseptsiya vneshney politiki Rossiyskoy Federatsii (12 fevralya 2013 g.)* [Concept of foreign policy of the Russian Federation (February 12, 2013)]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70218094> (mode of access: 09.02.2020).
7. *Kontseptsiya gosudarstvennoy podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom (utverzhdena Prezidentom RF 03.11.2015 № Pr-2283)* [Concept of state support and promotion of the Russian language abroad]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/50644> (mode of access: 02.02.2020).
8. Lagerev, F. G. *Sokhranenie istoricheskoy pamyati kak faktor grazhdanskogo i nraustvennogo stanovleniya molodezhi* [Retention of historical memory as a factor in the civil and moral formation of youth]. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/11/19/sokhranenie-istoricheskoy-pamyati-kak-faktor-grazhdanskogo-i> (mode of access: 02.02.2020).
9. Likhachev, D. S. *Pis'ma k molodym chitatel'nyam* [Letters to young readers]. URL: <https://facets.ru/edu/likhachev14.htm> (mode of access: 10.02.2020).
10. Leonenko, N. O., Golabek, B., Novakovski, A. et al. (2018). Professional'no-lichnostnoe razvitie studentov v mezhkul'turnom dialoge: opyt realizatsii setevogo rossiysko-pol'skogo proekta [Professional and personal development of students in intercultural dialogue: experience in implementing a Russian and Polish network project].

In *Materialy mezhdun. nauch.-prakt. konf. «Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v global'nom kontekste: problemy yazyka, literatury i metodiki prepodavaniya»*. Aktobe, Kazakhstan, pp. 18-22.

11. *O Rossii po-russki. Internet-portal* [About Russia in Russian. Internet portal]. URL: <http://o-rossii.ru> (mode of access: 07.02.2020).

12. *Osnovnye napravleniya politiki Rossiyskoy Federatsii v sfere mezhdunarodnogo kul'turno-gumanitarnogo sotrudnichestva (utverzhdeny Prezidentom RF 18.12.2010)* [The main directions of the policy of the Russian Federation in the field of international cultural and humanitarian cooperation]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_130289](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130289) (mode of access: 09.02.2020).

13. Popp, I. A., Burova, A. I., Popp, I. S. et al. Proekt «Zhivaya istoriya» – instrument kompleksnogo formirovaniya grazhdanskoj identichnosti molodezhi [Project “Living History” is an instrument for the integrated formation of youth civic identity]. In *Nachalo Vtoroy mirovoy voyny: natsional'nye istoriograficheskie traditsii i istoricheskaya pamyat' : materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Ekaterinburg, 25-28 oktyabrya 2017 g.)*. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32607112\\_62438790.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32607112_62438790.pdf) (mode of access: 07.02.2020).

14. Popp, I. A., Shakhnovich, I. S. (2018). Gosudarstvennaya politika po sokhraneniyu istoricheskoy pamyati grazhdan Rossiyskoy Federatsii: normativno-pravovoy aspekt [State policy to preserve the historical memory of citizens of the Russian Federation: regulatory aspect]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 12, pp. 42-49.

15. Popp, I. A., Shakhnovich, I. S. (2015). Proektnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») [Project approach in patriotic education of youth (on the example of the all-Russian patriotic project “Living History”)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 12, pp. 210-214.

16. Putin predosteregaet ot zabveniya istoricheskoy pamyati [Putin warns against oblivion of historical memory] (2007). In *Izvestiya*. May 9. URL: <https://iz.ru/news/399011> (mode of access: 02.02.2020).

17. *Strategiya natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii do 2020 goda* [National Security Strategy of the Russian Federation until 2020]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/424> (mode of access: 10.02.2020).

18. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2012 g. № 605 «O merakh po realizatsii vneshnepoliticheskogo kursa Rossiyskoy Federatsii»* [Decree of the President of the Russian Federation dated 05.05.2012 No. 605 “On measures to implement the foreign policy of the Russian Federation”]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35269> (mode of access: 09.02.2020).

19. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 30.11.2016 g. № 640 «Ob utverzhdenii Kontseptsii vneshney politiki Rossiyskoy Federatsii»* [Decree of the President of the Russian Federation of November 30, 2016 No. 640 “On approval of the Foreign Policy Concept of the Russian Federation”]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41451> (mode of access: 09.02.2020).

20. Shakhnovich, I. S. (2010). Napravlenost' sotsial'noy aktivnosti [The focus of social activity]. In *Sotsial'naya aktivnost' molodezhi kak uslovie razvitiya sovremennogo obshchestva : sbornik nauchnykh trudov po itogam Vserossiyskikh pedagogicheskikh chteniy im. B.I. Livshitsa, 2-3 fevralya 2010 g. : v 2-kh ch.* Ekaterinburg, Part 1, pp. 268-274.

21. Shakhnovich, I. S., Popp, I. A., Zinnatullina, Z. R. et al. (2019). Sokhranenie istoricheskoy pamyati o Velikoy Otechestvennoy voyne (na primere konkursa i knigi «Yunye geroi Otechestva») [Retention of the historical memory of the Great Patriotic War (on the example of the competition and the book “Young Heroes of the Fatherland”)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 97-103.

УДК 377.8  
ББК 4448.90

DOI 10.26170/ps20-02-07  
ГРНТИ 14.01.07; 15.01.07

Код ВАК 13.00.01

## **Байлук Владимир Васильевич,**

доктор философских наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina 5940@ mail.ru

### **О КРЕАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое творчество; креативность; продуктивное творчество; репродуктивное творчество; проблемное обучение; научное самопознание.

**АННОТАЦИЯ.** В статье доказывается, что креативно ориентированное профессиональное образование (КОПО) включает: 1) не только продуктивное творчество педагогов, но и их репродуктивное творчество в виде самообразования, самовоспитания и использования новаций, созданных другими педагогами; 2) в основном репродуктивное творчество студентов во всех видах их самостоятельной деятельности, если оно основывается на их научном самопознании (НС). Общим видом продуктивного творчества всех субъектов образовательного процесса является их НС. В условиях непрерывного образования все указанные виды творчества должны «работать» на протяжении всей трудовой деятельности человека. Определены комплекс тех способностей, которые конституируют креативность личности как феномен, и те факторы и условия, которые детерминируют ее развитие и реализацию. Основанием КОПО также является разработанная автором концепция научного самопознания. Говорить о продуктивном творчестве педагогов можно только в том случае, если они используют свои новации в форме проблемного обучения только в первоначальное время. Затем, вследствие многократного проведения со студентами занятий по одной и той же модели, деятельность педагогов для них становится стереотипной, и остается творческой для новых потоков студентов. Но проблемное обучение ограничено, т. к. в нем проблемы ставит только педагог, что инициативность студентов не развивает. Формирование креативности студентов становится полноценным, если они сами ставят вопросы и ищут на них ответы. Научное самопознание студентов, строящееся на применении в нем общих понятий учебных дисциплин по человекознанию в качестве его методов, открывает для этого огромные возможности. В силу того, что НС является творческим процессом, то и осуществляемые на его основе виды самостоятельной деятельности студентов также приобретают творческий характер, выступая факторами формирования их креативности. Предлагается новый комплекс средств развития креативности студентов.

## **Bayluk Vladimir Vasilievich,**

Doctor of Philosophy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **ABOUT CREATIVE-ORIENTED VOCATIONAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** pedagogical creativity; creativity; productive creativity; reproductive creativity; problematic training; scientific self-knowledge.

**ABSTRACT.** The article proves that creatively oriented professional education (KPO) includes: 1) not only the productive work of teachers, but also their reproductive work in the form of self-education, self-education and the use of innovations created by other teachers; 2) basically the reproductive creativity of students in all types of their independent activity, if it is based on their scientific self-knowledge. A common type of productive creativity of all subjects of the educational process is their scientific self-knowledge. In the context of lifelong education, all these types of creativity should “work” throughout the course of a person’s labor activity. The complex of those abilities that constitute the personality’s creativity as a phenomenon and those factors and conditions that determine its development and implementation are defined. The basis of KOPO is also the concept of scientific self-knowledge developed by the author. Talking about the productive work of educators is possible only if they use their innovations in the form of problem-based learning only at the initial time. Then, due to repeated conducting classes with students on the same model, the activities of educators for them become stereotyped, and remain creative for new streams of students. But problematic learning is limited because only the teacher poses problems in it, that the initiative of students does not develop. Students’ creativity development becomes full-fledged if they ask questions themselves and look for answers to them. The scientific self-knowledge of students, based on the application in it of the general concepts of educational disciplines in human knowledge as its methods, opens up great opportunities for this. Due to the fact that the scientific self-knowledge is a creative process, the types of students’ independent activities carried out on its basis also acquire a creative character, acting as factors in the formation of their creativity. A new set of student creativity development tools is proposed.

**М**ы исходим из того, что любая деятельность в обществе есть единство функционирования и развития. Функционирование в деятельности связано с

воспроизводством (на основе стереотипного мышления) того, что существует и что в начале этой деятельности было новым, а развитие связано с созданием нового, т. е.

того, что до его создания не существовало. Поэтому творчество мы определяем как деятельность в деятельности, в процессе которой создается новое [7]. В обществе нет ни абсолютно творческой, ни абсолютно нетворческой деятельности. Но есть виды деятельности, в которых основной целью является создание нового (напр., научная деятельность) и виды деятельности, в которых основной целью является воспроизводство (серийное производство существующего). Творческим подходом к деятельности любой направленности (прогрессивной и регрессивной) обеспечивается развитие ее субъекта и его творческая самореализация.

Креативность – это способность человека создавать новое. Т. к. новое человеком создается только в творчестве, то креативность выступает как его творческая способность или как творческий потенциал, т. е. как возможность создавать новое. Поэтому мы согласны с теми учеными, которые понятия «креативность», «творческие способности» и «творческий потенциал» рассматривают как однопорядковые, синонимичные.

Если понятие «креативность» отражает способность человека к творчеству, то творчество – это процесс реализации этой способности, т. е. превращение возможности творчества в действительность. С другой стороны, только в творческой деятельности происходит формирование и развитие креативности. Вследствие этого, соотношение креативности и творчества имеет диалектический характер. Учет этого для педагогической деятельности имеет принципиальное значение, т. к. ориентирует и педагогов, и студентов на то, что развитие креативности студентов возможно только через вовлечение студентов в различные виды творческой деятельности. В свете сказанного, следующее утверждение Н. Ф. Вишнякова мы считаем скорее ошибочным, чем просто спорным: **«Не деятельность порождает из своей сферы творчество, а наоборот, собственно креативность как над-деятельностное отношение порождает все новую и новую деятельность, раскрывая субъекту прежде недоступные ему уровни бытия»** [8]. Во-первых, потребность в творчестве возникает в самой деятельности (это такие противоречия бытия человека, которые разрешить посредством использования наличных знаний ее субъекта уже нельзя); во-вторых, потребность в подготовке специалистов, обладающих такой способностью как креативность, также возникает только в деятельности, в-третьих, как уже отмечалось, креативность как способность человека к творческой деятельности формируется и развивается только в самой этой деятельности.

Таким образом, креативность человека выступает как основа творчества, а творчество (творческая деятельность) – как основа формирования и развития его креативности. Степень реализации в творческой деятельности креативности личности, на наш взгляд, следует отражать термином «творчescость». Например, этот человек проявил высокий уровень «творчescости», а тот сравнительно низкий, т. е. потенциал своей креативности использовал явно недостаточно.

Теперь перейдем к ответу на вопрос о том «Что представляет собой творчество в образовании?» В литературе такого понятия мы не встретили. В педагогической литературе используется понятие «педагогическое творчество», которое обычно определяется как деятельность педагога, в которой при решении учебно-воспитательных задач порождается нечто качественное, новое, оригинальное, обогащающее теорию и практику обучения и воспитания [14]. Это понятие действительно отражает реальное явление в образовании. Но возникают следующие вопросы: «А как быть с творчеством студентов?» Рассматривать его только как следствие творчества педагогов? Но в этом случае становится сомнительной самостоятельность студента как субъекта самообразования и самовоспитания? Возникает также вопрос в отношении творчества субъектов управления образованием на всех его уровнях: от министерства образования до педагога как субъекта управления непосредственным образовательным процессом. То, что управленческая деятельность включает в себя, наряду с функциональной составляющей, также и творческую составляющую (новые принимаемые решения), – это бесспорно. Но возникает вопрос о природе этого творчества. Является ли это творчество педагогическим или каким? Этот вопрос в силу ограниченного объема нашей статьи, мы рассматривать не будем. В центре нашего внимания будет творчество педагогов и доказательство тезиса о том, что творчество студентов по своему содержанию также является педагогическим, а творчество педагогов не сводится только к продуктивному творчеству.

Важное методологическое значение для исследования творчества в образовании имеет выделение в нем, наряду с продуктивным творчеством, также репродуктивного творчества. В продуктивном творчестве то новое, которое в нем создается, является таковым для всех субъектов образования и общества в целом. Это – объективно новое. В репродуктивном творчестве то новое, которое «создается» субъектом творчества, является таковым только для него самого. Это – субъективно новое. Коротко говоря,

субъекты репродуктивного творчества «открывают» то, что в обществе уже открыто.

В профессиональном образовании субъектами продуктивного творчества являются преподаватели (но далеко не всегда), но порой в таком качестве проявляются и студенты. А субъектами репродуктивного творчества являются и педагоги, и студенты, т. к. те и другие занимаются самообразованием и самовоспитанием. Но для студентов это основные виды деятельности, а для преподавателей – дополнительные, вспомогательные. Мы считаем, что учебная деятельность студентов (самообразование) и воспитательная (самовоспитание) деятельность студентов – это тоже педагогическая деятельность. Поэтому творчество в этой деятельности также является педагогическим. Ведь деятельность студентов по целям, содержанию и средствам в основном совпадает с образовательной деятельностью педагогов по формированию профессиональной субъектности у студентов. При этом сегодня, в условиях все возрастающих темпов научно-технического прогресса и обусловленного им непрерывного образования, педагог, чтобы оставаться на уровне требований общества, просто «обречен» на протяжении всего периода своей трудовой деятельности оставаться и заниматься для самого себя, т. е. заниматься и самообразованием и самовоспитанием. При этом, исходя из того, что подлинное образование – это только самообразование, мы включаем в него и предусмотренное национальным проектом «Образование», («Обучение по программам непрерывного образования в образовательных организациях высшего образования, реализующих дополнительные образовательные программы профессионального обучения на 2019-2024 годы»). Иначе говоря, педагог, проявляясь в качестве такового в отношении студентов, должен постоянно одновременно выступать и в качестве педагога по отношению к самому себе.

Главными же его функциями, на наш взгляд, являются: 1) обеспечение овладения студентами теми компетенциями, которые определены в «Образовательных стандартах»; 2) формирование способности студентов на протяжении всего периода трудовой деятельности выступать в качестве педагогов по отношению к самим себе, т. е. в условиях непрерывного образования все время оставаться субъектами самообразования и самовоспитания с целью постоянного развития своей креативности. Поэтому самообразование в поствузовский период фактически остается таким же, как и в вузовский период (творческое освоение все новых и новых знаний). А вот содержание самовоспитания существенно изменяется. Если в вузовский период самовоспитание направлено прежде

всего на формирование многообразных профессиональных и личностных качеств, то в поствузовский период приоритетом становится, во-первых, совершенствование этих качеств; во-вторых, их поддержание на должном уровне; в-третьих, постоянное перевоспитание себя, т. е. своевременный отказ от морально устаревших методов, технологий, способов деятельности и овладение новыми, обусловленными все ускоряющимися темпами развития общества.

Но продуктивное самообразование и самовоспитание всех субъектов образовательного процесса возможно только на основе творчества. А творчество всегда предполагает определенный уровень развития креативности. Креативность как интегративное качество (способность) личности, с одной стороны – это средство обретения деятельностью и педагогов, и студентов творческого характера, а с другой – высший показатель подготовки специалистов. Поэтому творческая самореализация и педагогов, и студентов в образовательном процессе возможна только при наличии достаточно высокого уровня их креативности. Более того, творческая самореализация личности – это ее высший успех. Поэтому, на наш взгляд, приоритетной задачей современного профессионального образования становится формирование у всех будущих выпускников вузов такого интегративного качества, как креативность или по-другому – «креативных личностей».

Содержание понятия «креативность» в педагогической литературе раскрывается через понятие «креативная личность», которое понимается как:

1) доминирование процесса создания нового (А. Б. Брушлинский, В. Н. Пушкин, В. А. Молено);

2) результат творческого мышления (О. К. Тихомиров);

3) социально психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий (Е. В. Колесникова);

4) характерное свойство индивида, определяющее меру его возможности в творческом самоосуществлении и самореализации (М. Колосова);

5) развитое чувство нового; открытость ко всему новому; как система знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека; это высокая степень развития мышления, его гибкость, нетерпимость и оригинальность, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т. Г. Браже, Ю. Н. Кулюткин);

6) интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к

творчеству (А. М. Матюшкин);

7) как система личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию (В. Г. Риндак) [Цит. по: 11].

Проанализируем эти подходы.

1. Здесь определение креативности подменено ее реализацией и выявлением в деятельности человека удельного веса ее творческой составляющей.

2. В нем указывается на результат реализации креативности, а определение креативности как способности к творчеству отсутствует. Кроме того, креативность далеко не сводится только к творческому мышлению. Она также включает в себя и способность к воображению и интуиции.

3. Указанная установка – это действительная характеристика креативности, но только одна из них.

4. Она совпадает с исходным определением креативности как способности к творчеству, так как эта способность – его возможность (автор фиксирует ее термином «свойство»). Определение креативности через свойство встречается и у других авторов. Понятие «свойство» неотделимо от понятия «качество». Качество же – это существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов. Качество предмета проявляется через различные его свойства. Поэтому креативность человека – это одно из таких качеств, которое проявляется через многообразные свойства или способности.

5. В этом определении «креативной личности» выявляется часть таких ее свойств, которые действительно присущи креативности: но систему знаний и убеждений, на наш взгляд, относить к креативности неправомерно, т. к. они не ее способности, а результат ее реализации и ее условия.

6. С определением креативности М. Колосовой практически совпадает определение А. М. Матюшкина. По содержанию оно правильное, т. к. связывается с самоопределением личности, но по форме оно некорректное, т. к. свойство – это нечто неделимое. Поэтому термин «интегративное» к нему вообще не применим. Интегративной является способность человека к творчеству как его базовое качество.

7. На наш взгляд, определение креативности как системы личностных способ-

ностей необоснованно, т. к. системный подход предполагает выделение в каком-либо объекте элементов и их взаимосвязей (структуры). Однако автор ограничивается только выделением её элементов (способностей). Выделенные же В. Г. Риндак составляющие креативности (кроме знаний) действительно таковыми являются.

Таким образом, в педагогической литературе различные авторы при определении природы креативной личности или креативности личности относят следующие способности: установка на нетрадиционное разрешение противоречий; развитое чувство нового; открытость ко всему новому; высокая степень развития мышления (его гибкость, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности); способность к самоопределению, способность к воображению, критичность ума.

Вопрос о личностных параметрах креативности подробно рассмотрен в статье автора [7]. Перечислим их, не повторяясь.

Американский психолог Дж. Гильфорд выделяет: 1. Способность к обнаружению и постановке проблемы. 2. Способность к генерированию идей. 3. Способность к продуцированию идей, гибкость. 4. Способность нестандартно отвечать на раздражители – оригинальность. 5. Способность к усовершенствованию путем добавления деталей. 6. Способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

Последователь Дж. Гильфорда П. Торренс в творческий акт включал следующие компоненты. 1. Особая чувствительность к проблемам, нехватка информации, осознание дисгармонии. 2. Поиск решения данных проблем, продуцирование гипотез. 3. Проверка найденных решений. 4. Представление выводов.

Крупный менеджер США, в числе других, выделяет следующие способности творческих людей: они проявляют любознательность и постоянно допытываются «почему», «а что если»; способны связывать и объединять различную информацию самым неожиданным образом, смело ставят под сомнение привычные общественные представления.

И. П. Павлов выделяет такие способности к творчеству, как постоянное сосредоточение мысли на решаемой проблеме и абсолютную свободу мысли: «Вы должны быть всегда готовы к тому, чтобы отказаться от всего того, во что вы до сих пор крепко верили...» Мы полагаем, что второй стороной абсолютной свободы мысли является отсутствие границ в выдвижении вариантов решения проблемы (за исключением только тех, которые противоречат нормам нравственности).

В работах других отечественных и зарубежных авторов в качестве параметров креа-

тивности выделяют: самостоятельность субъекта творчества, смелость субъекта творчества (необходима для того, чтобы сформулировать новую идею, заявить об этом в среде, в которой люди являются носителями привычных представлений, а также для защиты идеи от нападков оппонентов).

Мы также выделяем: 1) открытость субъекта творчества в отношении к миру и самому себе (реализуется на основе принципа объективности в познании); 2) способность (умение) использовать методы познания (методологическая культура).

Все перечисленные выше креативные способности в процессе творчества выступают как факторы детерминации творчества. Но для превращения креативности из возможности в действительность также необходимы внутренние условия (специфические характеристики субъекта творчества): 1) это прежде всего сильная внутренняя мотивация личности, нацеленная на получение в творческой деятельности нового результата; 2) владение необходимыми знаниями в данной сфере деятельности; 3) тот или иной уровень развития общей культуры субъекта творчества; 4) мир сенсорных представлений, источником которых является жизненный опыт творца (в творчестве выступает как источник подсказок, ассоциации, интуиции); 5) характер субъекта творчества и его убеждения; 6) образ жизни в целом. Все субъектные условия реализации креативности личности, в зависимости от их содержания, могут этой реализации способствовать или, наоборот, тормозить ее.

Таким образом, процесс формирования и реализации креативности человека зависит не только от составляющих ее способностей, но, в конечном счете, от всего человека, т. е. от всех других, составляющих его содержания.

Формирование креативности личности и ее реализация также зависят от социальных условий ее жизни, которые этим процессам могут как способствовать, так и тормозить их, препятствовать им [7]. Детерминантами креативных способностей человека являются и его задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности, среди которых наибольшее значение имеют особенности нервной системы и протекающих в ней процессов.

Педагогический смысл выявления состава тех способностей, которые конституируют креативность, и личностные и социальные условия их формирования и реализации состоят в том, что их знание определяет идеальные модели (проекты) их формирования как педагогами, так и студентами.

При этом мы исходим из того, что определяющая роль в развитии креативности

личности принадлежит его задаткам и социальным условиям, а решающая – самому человеку как субъекту творческой деятельности. Причем эта роль по мере его взросления возрастает. Поэтому во взрослом состоянии человек от социальных условий в определенных аспектах может и не зависеть.

При размышлении о креативности и творчестве естественно возникает следующий вопрос: «Каждый ли человек способен к творчеству?» Многие ученые отвечают на этот вопрос утвердительно. Например, по мнению А. Г. Маслоу, «креативность имеет стадии развития. Первичная креативность генетически заложена в каждом человеке. Она универсальна и ни в коем случае не уникальна» [12, с. 95]. В пользу этого вывода приведем два довода. 1. Все нормальные дети в раннем возрасте проявляют удивительную любознательность (проявляется в отношении к действительности в форме постоянно задаваемых вопросов или экспериментирования над предметами). А что такое вопрос? Это проблема (задача), которую надо решить. А с чего начинается любое творчество? С постановки проблемы. Поэтому любознательность – это вечная движущая сила творчества. «Любознательность есть постоянная неудовлетворенность духа» (Д. Тейлор, английский епископ. 1613-1667). «Ценнейшее качество – вечно юное любопытство, не утоленное годами и возрождающееся каждое утро» (Р. Роллан, французский писатель и общественный деятель. 1866-1944). А для чего человек ставит вопросы? Чтобы получить на них ответы. Однако ответ может быть истинный или ложный. Но человека удовлетворяет не любой ответ, а только ответ истинный. Почему? Потому что из опыта он убеждается, что только при использовании истинных знаний можно достигать в той или иной деятельности результатов и удовлетворять все новые и новые потребности. В сказанном выше выражена природа творчества человека и его предназначение в человеческой жизни. Суть творчества в жизни человека состоит в том, чтобы ставить вопросы и искать на них ответы, т. е. искать истину. «Я ищу истину и всегда буду рад, когда бы и откуда бы она ни пришла» (Д. Локк, английский философ и педагог. 1632-1704). А истина – это та фундаментальная ценность человеческого бытия, которая лежит в основании всех других его ценностей. В креативно ориентированном образовании поиск истины самими обучающимися на основе постановки вопросов и поиска на них ответов должен стать основополагающим.

В свете сказанного, любознательность ребенка – это то звено, ухватившись за которое, можно вытянуть всю цепь, вначале в виде непрерывного развития и реализации

креативности в системе образования, а затем не только в профессиональной деятельности, но и в жизни в целом.

Вывод. Из сказанного выше следует, что потенциально каждый нормальный человек способен к творчеству, а значит и к творческой самореализации. Однако, по данным отечественных и зарубежных исследователей, всего лишь 2-5% людей реализуют в жизни свой творческий потенциал. Это значит, что на каком-то этапе у огромного количества детей мотивированная изнутри любознательность исчезает (умирает) и учиться им становится неинтересно (скучно). Эту мысль хорошо выразил советский поэт и переводчик Самуил Маршак.

Он взрослых изводил вопросом «почему»  
Его прозвали маленький философ.

Но только он подрос, как начали ему  
Преподносить ответы без вопросов.

С тех пор он больше никому

Не досаждал вопросом «почему?»

Но кто виноват в «смерти» «Почемучки»? Конечно же, социальная среда – вначале родители и профессиональные образовательные организации и прежде всего школа, методика обучения в которой ориентирована на освоение готовых знаний – результатов познания. Мы полагаем, что креативно ориентированное образование способно «Почемучке» гарантировать долголетие и хотя бы в несколько раз увеличить количество людей, реализовавших свой творческий потенциал на благо общества и самих себя. А это возможно только тогда, когда основной движущей силой всего образовательного процесса станет поиск истины и педагогами, и студентами на основе постоянной постановки все новых и новых вопросов, а усваиваемые знания будут выступать не столько целью образования, сколько средством развития креативности у всех субъектов образовательного процесса.

Постановка человеком вопросов (вопросание) и поиск на них ответов – это фундаментальный закон развития человека и единственный критерий того, развивается он или нет. Поэтому тот, кто вопросов не ставит, тот и не развивается. «Кто ни о чем не спрашивает, тот ничему не научится» (Э. Энтата, австралийская писательница. 1830-1916). С чего начинается научное познание? С проблем, вопросов. И всем тем знаниям, которые обучающиеся усваивают в виде готовых формулировок (темперамент, магнитное поле и т. д.), предшествовали проблемы, вопросы.

Принципиальное методологическое значение для изучения творчества в образовании имеет выделение следующих универсальных видов творчества вообще. Это: предметное творчество – связано с откры-

тием того, что существует объективно, т. е. само по себе, в виде достоверных фактов и объективных законов явлений; оценочное или аксиологическое творчество – связано с разработкой разного рода норм (критериев) и оценкой на их основе различных объектов и процессов с т. з. их ценности, значимости для субъекта; проектное творчество – связано с выявлением тех возможностей, которые заключены в реальных объектах и процессах, и их использование посредством проектирования идеальных моделей будущей деятельности с целью удовлетворения существующих или новых потребностей.

Фундаментальным и универсальным видом творчества, который является интеграцией выделенных выше трех видов творчества, является творчество в виде самоопределения личности. Слово «самоопределение» близко к таким словам, как «предел», «доля» и таким выражениям, как «самому выбирать свою судьбу, долю», «самому делать себя». Потребность в самоопределении личности возникает на рубеже подросткового возраста и юности и связана с формированием ценностно-смысловой системы представлений о мире и о самой себе. Т. к. все время возникающие на жизненном пути человека разного рода ситуации часто являются неопределенными и однозначного решения не имеют, то его самоопределение осуществляется через конструирование разных вариантов ее преодоления (превращения неопределенности в определенность) и выбор, определение для себя предпочитаемого. Самоопределение личности – процесс и результат сознательного выбора собственных позиций (подходов, решений, целей, средств и условий самоосуществления) в своем индивидуальном бытии. Личность делает выбор прежде всего между духовностью и бездуховностью, истиной и ложью, прекрасным и безобразным, консерватизмом и новаторством, между «быть как все» и «быть собой» и т. д. Обобщая, можно сказать, что в пределе личность всегда делает выбор между ценностями и антиценностями, а в рамках ценностей – между более значимыми и менее значимыми (выбор приоритетов). Но любой сознательный выбор человека – это переход от неопределенности, хаоса к определенности, упорядоченности. А это возможно только посредством творчества. Но в жизни людей кроме сознательного самоопределения имеет место и стихийное самоопределение на основе эмоциональных предпочтений. Но если сознательное самоопределение личности является рациональным (в нем определенную роль играет и иррациональное), то стихийное самоопределение – всегда иррациональное. И творчеством, на наш взгляд, оно не является.



Роль творческого самоопределения личности основополагающая не только в ее собственной жизни, но и в развитии общества, т. к. развитие государства и всех подсистем общества (предприятий, школ, вузов и т. д.) зависит от творческого отношения их отдельных работников к своей деятельности, т. е. от их самоопределения.

А что является основанием подлинного самоопределения любой личности? Самопознание. И не любое самопознание, а только научное. Фундаментальная ценность научного самопознания обусловлена тем, что творческое самоопределение личности возможно только на его основе, а самоопределением личности обуславливается ее разносторонняя творческая самореализация, траектория жизни, судьба.

Однако роль самопознания в современном отечественном образовании больше декларируется, чем используется, а там, где оно используется, оно является малопродуктивным. Это связано с тем, что та концепция самопознания личности, которая сегодня господствует в отечественной психологии и философии, базируется не на научных основаниях, а на обыденном познании: сравнении себя с другими и сравнении себя с самой собой, на основе использования метода самонаблюдения. Но такое самопознание, во-первых, оторвано от научного познания и, во-вторых, от образования. Кроме того, в настоящее время ни в школе, ни в вузе самопознанию никто не учит, и оно отдано на откуп самих обучающихся. Вследствие этого сегодня обучающиеся усваивают значительные объемы научных знаний о мире, а о самих себе таких знаний практически не имеют. Но особенностью каждого человека является то, что чтобы успешно действовать в окружающем мире, он должен владеть о нем необходимыми знаниями. Но в своей жизни непосредственно он всегда исходит из самого себя, вследствие этого он должен располагать и научными знаниями о себе. Поэтому, начиная с определенного возраста, он должен постоянно ставить самому себе следующие вопросы: 1) «Кто я такой и почему я такой?» 2) «Как я отношусь к себе?» 3) «Каким я хочу, могу и должен стать?» 4) «Как мне стать тем, кем я хочу, могу и должен стать?»

Научный ответ на все эти вопросы предполагает наличие научной концепции самопознания личности, но пока таковой нет. Нами впервые в мировой литературе такая концепция разработана и целостно представлена в нашей монографии [5, с. 16-64]. Кратко об этой концепции. Мы исходим из того, что основной познавательной деятельностью студентов в вузе является их самопознавательная деятельность. Каждый отдельный индивид есть единство Я-универсального (всеоб-

щего) и Я-уникального (индивидуального). Все науки, изучающие человека, выстраивают не только научную картину мира, но одновременно создают образ человека вообще и тем самым образ того универсального, что присуще каждому отдельному индивиду. Поэтому каждый отдельный студент, изучая в процессе образования и самообразования науки о человеке, тем самым строит и образ своего Я-универсального, т. е. открывает себя с точки зрения всеобщего, существующего в виде общих понятий о человеке. А эти понятия (например, долг, совесть, мышление, воображение и т. д.) выступают методами самопознания студентом своего Я-уникального (индивидуального). Знание своего Я-уникального – это то знание, посредством которого выявляется отличие одного человека от другого. Поэтому исходный пункт научного самопознания – самопознание своего Я-универсального, в котором выражена природа человеческого рода, а затем соотнесение (сравнение) себя с его природой. И только познав свое Я-уникальное, можно сравнивать себя с другими индивидами. Поскольку результатом научного самопознания личности является открытие себя (самоопределение), то самопознание имеет принципиально творческую природу. Этим обусловлено то, что самопознание, являясь видом саморазвития личности (и педагогов и студентов), одновременно выступает и основным условием ее саморазвития (творческой самореализации) и во всех других видах ее деятельности (о роли самопознания в саморазвитии студентов см.: [6]).

В качестве уровней самопознания автором выделяются стихийное и сознательное самопознание. Сознательное самопознание выступает как рефлексия, которая может осуществляться на научной и ненаучной основе (например, в религии и астрологии). Если сознательное самопознание осуществляется на научной основе, то в нем следует выделять эмпирический и концептуальный уровни. Эмпирический уровень связан с сознательным познанием личности на уровне явления и вербальной фиксации того, что он делает, о чем думает, что чувствует (методами этого самопознания являются самонаблюдение и самоэксперимент). Концептуальное самопознание связано с познанием на понятийной основе и в себя включает:

– теоретическое самопознание, которое в единстве с эмпирическим самопознанием составляет предметное самопознание. При этом, если эмпирическое самопознание связано с описанием, то теоретическое – с объяснением (с ответом на вопросы: «Почему я такой?», «Почему я не в полной мере достиг поставленных целей?» и др.);

– аксиологическое (оценочное) самопознание связано с самооценкой, базирующейся на определенных концептуальных представлениях (идеалах, нормах и т. д.);

– проектное самопознание. Оно связано с познанием человеком своего Я-желаемого и должного в виде Я-идеального, осуществляющегося посредством самопроектирования.

Поскольку научное самопознание является принципиально творческой деятельностью, то таковыми являются и его этапы: этап предметного самопознания, оценочного и проектного. Связь этапов самопознания – движение от предметного самопознания к оценочному и от него – к проектному, выступает как его внутренняя логика и технология. При этом между этапами самопознания имеют место не только прямые, но и обратные связи.

Представленная выше концепция научного самопознания, по мнению автора, является фундаментальным открытием в педагогической науке. Ее внедрение в образовательный процесс и реализация во всех видах деятельности, как студентов, так и педагогов, может превратить современное образование в креативное образование, способное ответить на вызовы современности, связанные со все возрастающими темпами научно-технического прогресса и социального развития в обществе.

Творческий характер в различных видах деятельности педагогов и студентов обуславливается не только их самопознанием, но и самой природой этих видов деятельности (вопрос о роли самопознания во всех видах деятельности студентов нами рассмотрен в статье [6]). Поэтому мы остановимся только на творчестве в этих видах деятельности, обусловленном их природой, но не упуская их связи с самопознанием.

В процессе самообразования все существующие знания о мире выступают как субъективно новое. При этом одна часть этих знаний относится к так называемому фактографическому знанию (описательному) (например, знание о расстоянии от Москвы до Владивостока, о глубинах мирового океана и др.). Другая же часть знаний относится к знанию смысловому (смысл – это содержание, сущность, значение чего-нибудь). Для того чтобы субъекту самообразования усвоить фактографические знания, ему достаточно памяти. Для того же, чтобы усвоить смысловое знание, т. е. понять его содержание, памяти уже недостаточно, для этого необходимо творческое мышление. Почему необходимо именно это мышление? Потому что каждый субъект самообразования все время сталкивается с определенной письменной и устной информацией, смысл

которой ему непонятен. Продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла (В. П. Зинченко). А поиск (и творчество) всегда начинается с вопроса: «Каков, например, смысл суждения, которое содержалось в лекции преподавателя, или выражение, которое встретилось в тексте?» Эти вопросы для субъекта самообразования выступают как познавательные проблемы, которые, чтобы овладеть знаниями, надо решать. Но как? Для этого субъекту самообразования необходимо, во-первых, соотнести знание, смысл которого он не понимает, с теми своими знаниями, смысл которых он понимает, т. е. перевести на собственный язык смыслов. Если же своих знаний для понимания непонятого недостаточно, то необходимо овладеть дополнительными знаниями или спросить кого-то об этом. Во-вторых, опираясь на свой сенсорный (чувственный) опыт, необходимо усваиваемую мысль о сущности какого-либо объекта соединить с образом его являющейся стороны. Коротко говоря, для понимания смысла какого-либо знания, надо привести пример, и его смысл сразу станет понятным. Вследствие этого усваиваемое знание становится «живым». «Живое знание» – это знание, в котором образ о сущности (внутреннем) какого-либо объекта соединился с образом его являющейся стороны (внешним), которое дается в наших органах чувств. «Живое знание» – это осмысленное знание. Его особенность в том, что это знание человек свободно может использовать (применять) в своей жизни.

Здесь следует отметить следующее. Если законом научного познания является движение познания от чувственного познания являющейся стороны (внешнего) объектов к познанию их сущности (внутреннего), которая отражается в понятиях, то в репродуктивном познании (образовании и самообразовании) законом является движение в обратном направлении (инверсия) – от абстрактного знания (понятия) о сущности объекта к соединению этого знания с чувственным образом его являющейся стороны. Именно этим, на наш взгляд, объясняется огромная роль средств наглядности в образовании.

Вследствие того, что субъект самообразования, чтобы усвоить смысл какого-либо знания должен, с одной стороны, соотнести усваиваемое абстрактное знание со смыслом тех знаний, которые он усвоил раньше, а с другой – с чувственным образом того объекта, сущность которого отражает это знание, усвоение научных знаний в образовании выступает как творческий процесс, т. к. его результатом является одновременно и открытие этого смысла, а через него и

открытие окружающего мира, но только для самого себя. Кроме того, творческий характер самообразования одновременно обуславливает развитие креативности и студентов и педагогов.

Концептуальное же знание о каком-либо объекте, усвоенное субъектом самообразования по памяти, без выполнения указанных выше требований и понимания его смысла, является знанием «мертвым». Главная особенность такого усвоения знаний состоит в том, что указанный субъект в своей жизни никогда не сможет использовать (применить) это знание на практике. Почему? Потому что практика в любой профессиональной деятельности (и непрофессиональной) – это предметно-чувственная деятельность (она всегда отражается органами чувств человека). И чтобы в ней использовать какое-либо концептуальное знание, ее субъекту необходимо соединить («сплавить») его с чувственными образами тех объектов, с которыми он будет взаимодействовать на практике. Но «наш субъект» сделать этого не сможет, т. к. он в процессе усвоения этого знания не соединил его с чувственными образами, на основе которых возникают эти знания, поэтому указанное знание – это знание без понимания его смысла. В этих случаях обычно говорят: «Он знает, но применить знание на практике не может». Но если человек применить знание не может, то это значит, что он владеет только формой знания без его содержания, без понимания его смысла. Ведь любое концептуальное знание – это не только вербальная форма, но и содержание, в котором отражена сущность какого-либо объекта. Но если субъектом самообразования смысл (содержание) не понимается, то это значит, что он усвоил лишь вербальную форму знания (например, запомнил определение какого-либо понятия), без его содержания. Но такое знание является чисто формальным, пустым, «мертвым» и для жизни абсолютно бесполезным. Наш педагогический опыт свидетельствует, что в составе знаний студентов удельный вес «мертвого» знания немалый. Определяется это просто. После того, как студент привел определение какого-либо понятия, надо попросить его привести пример. Привел – значит смысл понятия усвоил; не привел – значит не усвоил, и его знание является «мертвым». Поэтому понимание смысла усваиваемого знания – абсолютное условие его использования в жизни.

Кроме того, «мертвое» знание в памяти долго не задерживается, а «живое» оседает в ней прочно. К тому же «живое» знание посредством соотнесения с его верой и сомнением превращается в убеждение. А убеждение – это слияние знания и веры в

его истинность.

Далее. Каждый субъект самообразования, кроме осознания смысла знания, должен также определить его смысл или значение лично для себя, т. к. только в этом случае у него будет иметь место мотивация к учению. В значимости знания для субъекта самообразования, видимо, можно выделить четыре аспекта. Первый. Он связан с любознательностью человека (означает склонность к приобретению новых знаний, пытливость), с познанием мира для самого себя и безотносительно к чему-либо другому. Человек познает что-либо в силу того, что это ему просто интересно. Второй. Науки о человеке – это не только знания о мире человека, но и знания, как уже отмечалось, о Я-универсальном каждого конкретного субъекта самообразования. Поэтому каждый субъект самообразования, приобретая знания о человеке вообще, одновременно приобретает и знания о самом себе, т. е. осуществляет самопознание своего Я-универсального. Третье. Знания же субъекта самообразования о своем Я-универсальном (понятия наук о человеке) являются методологией научного самопознания своего Я-уникального и тех людей, с которыми он взаимодействует в своей жизни. А знание человеком своего Я-индивидуального – основа саморазвития человека во всех видах своей деятельности как в системе образования, так и вне ее. Четвертое. Знания же всех наук (социально-гуманитарных, естественных, технических и др.) – это методы, средства достижения целей во всех тех видах деятельности, в которых они используются [3].

К репродуктивному творчеству, на наш взгляд, относится и самовоспитание личности. Самовоспитание – это сознательная деятельность личности, которая направлена на самоформирование и самоизменение своих качеств, находящих свое интегральное выражение в уровне развития своей субъектности [3].

Самовоспитание в обществе для новых поколений не является чем-то новым. Им, начиная с определенного этапа развития общества, всегда занимались и занимаются огромные массы людей. Основанием самовоспитания является так называемое прескриптивное (предписывающее) знание – определенные нормы, существующие в разных странах и религиях. Задача субъекта самовоспитания состоит в том, чтобы, во-первых, в процессе самообразования усвоить эти нормы, во-вторых, чтобы заключенные в нормах требования к личности перевести из внешних требований в требования внутренние и превратить в собственные убеждения и, на этой основе, сформировать привычку регулировать ими свою собственную дея-

тельность. Творчество в самовоспитании связано: 1) с процессом выработки личностью убеждения в том, что в продуктивной деятельности можно быть успешным только при условии ее регуляции определенными нормами культуры; 2) с самопознанием в виде познания состояния своих наличных качеств, их самооценки и конструирования проекта самовоспитания (определение целей самовоспитания, средств и условий) в том или ином виде своей деятельности. Поскольку принципиально творческой деятельностью, то таковой является и самовоспитание педагогов и студентов, т. к. каждое сформированное или формируемое ими качество является продуктом их творчества. Функциональная сторона самовоспитания связана с регулярным использованием метода упражнения в виде повторения одних и тех же действий в разных условиях в соответствии с определенной нормой с целью формирования определенного качества.

Творческий характер самовоспитания педагогов и студентов специфически проявляется в творческом характере отдельных видов их самовоспитания: в технологическом или собственно трудовом самовоспитании (проявляется в саморазвитии умений, способностей в процессе воздействия средств труда на объект труда), в экономическом самовоспитании, экологическом, валеологическом, правовом, коммуникативном, духовно-нравственном и духовно-эстетическом. В целом же и в самообразовании, и в самовоспитании творчество по содержанию является репродуктивным, т. к. связано с открытием для себя того, что в обществе уже открыто.

Общим видом деятельности студентов и педагогов в вузе также является научная деятельность. Но научная деятельность педагогов от научной деятельности студентов отличается качественно. Наука вообще – социальный институт, обеспечивающий производство знаний, их накопление, распространение и использование в любой деятельности. Институциональная научная деятельность в обществе является одним из основных видов творчества. Это – продуктивная деятельность. Поэтому целью научной деятельности педагогов является производство объективно новых научных педагогических знаний и их внедрение в педагогическую практику, а средством – сформированность у них научной культуры или креативности. Это продуктивно-творческая деятельность педагогов.

В научной же деятельности студентов, наоборот, целью является формирование научной культуры, научной креативности, а средством – осуществление деятельности,

которая по содержанию является учебной, т. е. репродуктивно-творческой. Но в ней могут содержаться и составляющие продуктивной научной деятельности, т. е. не только субъективно новое, но и объективно новое.

Таким образом, научная деятельность педагогов и студентов, с одной стороны, отличаются качественно, а с другой – имеют много общего.

Принципиально важно, на наш взгляд, учитывать то, что творчество в научной деятельности не сводится только к производству нового знания, т. к. включает в себя и творчество в виде его первоначального использования. После того, как субъект деятельности обретает способность использовать это знание, его использование становится стереотипным (деятельность переходит из состояния развития в состояние функционирования). Поэтому первоначальное использование научных знаний в самообразовании, в самопознании, в самовоспитании и самоуправлении как студентов, так и педагогов является творческим процессом, т. е. выступает фактором формирования у них креативности.

Роль научной деятельности в развитии креативности и педагогов, и студентов основополагающая, она, видимо, может сравниться только с ролью в развитии их креативности самопознания, но и основой научного самопознания тоже является научное знание.

Принципиальная особенность научной деятельности состоит в том, что ее объектом является внешний мир (объектом же научного самопознания является отдельный индивид). Поэтому использование его результатов нацелено прежде всего на преобразование объектов и процессов этого мира посредством законосообразной деятельности человека.

В XXI веке практически все виды деятельности человека, в большей или меньшей мере, а многие полностью осуществляются на научной основе, т. е. являются «онаученными», что свидетельствует о том, что научные знания фактически превратились в основную составляющую существенных сил человека.

Готовность и способность каждого человека, получающего профессиональное образование, самостоятельно решать на научной основе многообразные проблемы в профессиональной деятельности – это веление времени. Иначе говоря, подготовка сегодня квалифицированных специалистов к успешной профессиональной деятельности без овладения компетенциями, связанными с научной деятельностью, невозможна. Вот почему в настоящее время всем студентам необходимо включение в научную деятельность в вузе на протяжении всего периода обучения. При этом включение

студентов в НД в вузе предполагает не только производство определенных знаний в соответствующей научной деятельности, но также использование научных знаний, приобретенных ими по различным учебным дисциплинам (гуманитарным, социальным, экономическим, психологическим и др.) во всех видах своей самостоятельной деятельности: в учебно-познавательной (самообразование), самопознании, самоуправлении, учебно-практической, социокультурной, в т. ч. в самой научной деятельности. Однако в настоящее время использование студентами научных знаний, приобретаемых ими в указанных видах самостоятельной деятельности, находится практически вне организации этого процесса преподавателями.

В свете сказанного нам представляется неправомерным научную деятельность студентов (НИДС) обозначать ни термином «исследовательская деятельность», ни термином «научно-исследовательская деятельность», т. к. этими терминами отражается только гносеологическая сторона научной деятельности. Но научная деятельность – это не только производство новых научных знаний, но и их использование в той или иной деятельности. Однако в настоящее время все виды научных работ обучающихся (курсовые, ВКР, магистерские диссертации, статьи и тезисы) ориентированы на производство преимущественно субъективно новых знаний в теоретических, эмпирических и прикладных исследованиях, а вот использованию (внедрению) научных знаний на практике фактически никто не учит. Поэтому мы считаем, что гносеологический подход к НД студентов должен быть дополнен праксеологическим подходом к этой деятельности, связанным с ориентацией на использование всех приобретаемых в вузе знаний вначале, во всех видах своей самостоятельной деятельности в вузе, а затем в своей профессиональной и в непрофессиональной деятельности. Конечная цель занятия студентами НД в вузе – формирование научной креативности и готовности к ее реализации в будущей профессиональной деятельности.

Трудно переоценить значение НДС и в их жизни в целом. Ведь научное познание формирует у человека способность постоянно ставить вопросы (выявлять проблемы) и искать на них ответы, т. е. находиться на своем жизненном пути в постоянном поиске истины, стремясь все разрабатываемые идеальные модели (проекты) своей деятельности строить на доказательстве, на обосновании. А это путь не только к творческой профессиональной самореализации, но и к творческой жизнедеятельности в целом, т. е. путь к подлинному счастью.

Об отношении студентов к научной деятельности вуза в последнее время дают представления следующие данные. Д. Х. Ахманаева выделила три типа участия студентов в научной деятельности: 1) регулярно участвуют в НД и характеризуются внутренней мотивацией к ней – 10%; 2) в научную деятельность вовлечены формально и характеризуются внешней мотивацией – 35%; 3) в научной деятельности практически себя не проявляют, т. к. в ней не видят смысла – 55%. По оценкам руководителей НДС от 1/4 до 1/3 студентов к НД весьма способны, около 60% отчасти, 10% – вообще не способны [1]. Согласно данным В. С. Терёхиной, 42% старшекурсников признают необходимость занятия НД; 55% студентов считают, что научной деятельностью заниматься можно, но не обязательно; 3% считают, что НД не нужна [16].

Некоторая интерпретация приведенных выше фактов. Итак, преподаватели считают, что часть студентов к НД не способна вообще. Это же заявляла автору и часть студентов, научными работами которых он руководил. На наш взгляд, это ошибочное мнение. Мы считаем, что все нормальные (в психологическом смысле) студенты к научному творчеству способны, т. к., во-первых, всем им присущи общие способности; во-вторых, все они способны мыслить; в-третьих, все они в раннем детстве проявляли удивительную любознательность – исходный пункт творчества. Затем неблагоприятные обстоятельства жизни в семье, методика обучения в школе и вузе, основанная на передаче готового знания, которое учащийся должен был только усвоить (запомнить), т. е. беспрепятственное обучение «почемучку» в ребенке погубили.

Говоря о способностях всех студентов к научному творчеству, мы, разумеется, учитываем то, что творческий потенциал у студентов разный. Далеко не все они могут стать Аристотелями, Эйнштейнами, Вернадскими и др.

Но все студенты, которые способны мыслить, способны и творить. «Мой стакан невелик, но я пью из своего стакана». Перефразируя высказывание известного поэта, можно сказать, что далеко не каждый студент может стать ученым. Но каждый научиться научному подходу к своей профессиональной деятельности и жизни в целом не только может, но и должен. Нужна только вера в себя и сильная воля, а не скепсис. А педагоги обязаны каждого студента творчеству научить.

Многие авторы констатируют, что основные препятствия на пути к занятию НД – отсутствие у студентов желания заниматься этой деятельностью, т. е. отсутствие внут-

ренней мотивации к ней. Но в чем причина этого явления? Мы исходим из того, что между учебно-образовательной деятельностью (самообразованием) студентов и их НД существует закономерная связь: основа НДС – их учебно-познавательная деятельность. А если нет интереса ко второй деятельности, то, как правило, нет интереса и к первой. А что является основанием интереса студентов к учебно-познавательной деятельности? Выбор профессии в соответствии со своим призванием. Но социологические исследования свидетельствуют, что большая часть студентов выбирает свою профессию не в соответствии со своим призванием, а в силу чисто случайных факторов (воздействие родителей, бюджетные места, за компанию и др.). И учатся эти студенты только ради получения диплома. Поэтому трудно согласиться с теми авторами, которые считают, что неэффективность НДС объясняется не отсутствием желаний студентов и преподавателей заниматься научным творчеством, а неэффективностью системы управления и педагогических условий развития НД в вузе. Вне всякого сомнения, благоприятные условия в вузе играют огромную роль в стимулировании НДС. Но если у студента нет ни малейшего желания получать знания по той специальности, которая внутренне ему чужда, то вряд ли можно надеяться, что у него появится интерес к НД [4].

Кроме того, в литературе отмечается губительное влияние на отношение студенчества к научной деятельности практицизма и односторонней ориентированности на достижение материального благополучия. К числу отрицательных факторов, наносящих в последние годы репутационный удар по системе подготовки студентов, аспирантов и докторантов, относятся масштабы распространения плагиата, поразившие высшую школу в ее творческом начале. Студент стал выступать как приложение к интернету. Практически открыто в Интернете функционирует рынок по изготовлению и продаже рефератов, курсовых и дипломных работ и даже диссертаций. А это фактически означает девальвацию вузовского диплома и научных степеней.

Актуальными для начинающих исследователей, приходящих в науку, являются и проблемы материального характера (жилье, оплата и др.) [9]. Творчество в учебно-практической деятельности студентов базируется на познании в процессе ознакомительной практики места практики и первичном использовании всех тех знаний, которые студент приобрел в процессе самообразования и самопознания в процессе подготовки к практике. Творчество студентов в процессе практики – высший и конечный

критерий уровня сформированности у них креативности и фактор ее развития.

Рассмотрим теперь более конкретно то творчество педагогов, которое в литературе сводится к педагогическому творчеству. Общим местом является утверждение, что профессиональная деятельность педагогов по своей природе является творческой. Критерий творчества педагогов – создание нового или существенное усовершенствование известного, оригинального неповторимого продукта деятельности. Педагогическое творчество – деятельность, дающая новые оригинальные продукты, имеющие общественное значение. Профессиональное педагогическое творчество – это всегда целенаправленная, осознанная лично значимая деятельность, направленная на продуктивное решение профессиональных задач, связанных с проблемами обучаемых [15].

Из сказанного выше следует, что творчество педагогов всецело сводится к продуктивному творчеству, т. е. к производству объективно нового знания. Поскольку же такое знание производится только в научной деятельности педагогов, то из этого следует, что целью педагогического творчества является их научная деятельность, а источником этих проблем являются проблемы, возникающие в педпроцессе. Допустим, что это так и есть. Проблемы решили, а что делать дальше? Наверное, использовать эти знания в педпрактике. А какова цель использования этого знания? Четко на этот вопрос отвечают лишь отдельные авторы. Так, например, по мнению С. А. Новосёлова, к специфическим особенностям, условиям протекания педагогического творчества относится требование к учителю – организовать процесс развития творческих способностей его учеников. Для этого учитель должен организовать учебно-творческую деятельность детей, предметом которой становится учебно-творческая задача [13, с. 258]. Следует учитывать и то, что творчество педагогов также выполняет функцию развития креативности их самих. Да, научная деятельность педагогов, в которой создается новое, по своей природе действительно является творческой, но она неявно отождествляется с педагогической деятельностью, которая тоже по своей природе становится творческой. Поэтому некоторые авторы, выделяя виды творческой деятельности человека, ставят педагогическое творчество в один ряд с научной деятельностью, художественной деятельностью и деятельностью, основным содержанием которой является техническое творчество [10]. Критерием собственно творческих видов деятельности, как отмечалось, является то, что в них производство объективно нового – цель, а имеющее в них место функционирование –

средство. Во всех других видах деятельности, в том числе и в педагогической – производство объективно нового – средство, а функционирование – воспроизводящееся использование этого знания в педпроцессе, направленного на производство образованности и воспитанности студентов – цель.

Рассмотрим некоторые примеры. Пример первый. Педагог в лекции ясно и логично излагает материал (такое-то понятие означает то-то и то-то и соотносится с другим понятием так-то и так-то), не ставя ни риторических вопросов, ни вопросов студентам. Семинары же сводятся к простому пересказу студентами того, что преподаватель говорил на лекции, а иногда на нем воспроизводится и какой-то материал из дополнительной литературы. Возникает вопрос: «Является ли такая деятельность педагога творческой?» Творческой она является только при разработке и ее первоначальном чтении (апробация). Творчество в ней связано только с организацией материала лекции и выстраиванием логики его изложения. Это же относится и к семинару. После апробации лекции и семинара деятельность педагога становится функциональной, стереотипной. При этом подобное творчество – это творчество для педагога, а не для студентов. Задача студентов в такой ситуации сводится только к тому, чтобы запомнить то, что он услышал на занятиях и затем воспроизводится на зачете или экзамене.

Пример второй. Педагог и в лекциях, и на семинарах стремится реализовать т. н. проблемное обучение, которое ориентировано на творческое усвоение студентами знаний и основано на использовании модели научного поиска. Ясно, что подготовка к таким занятиям и их проведению предполагает не только творчество преподавателей, но и творчество студентов, т. к. их однозначные ответы на проблемные вопросы исключаются и требуют поиска истины. Поскольку одни и те же проблемные вопросы, сконструированные педагогом, воспроизводятся при чтении одних и тех же лекций и проведении одних и тех же семинаров на разных факультетах и на дневном, и на заочном отделениях, и в течение не одного года, то и эта деятельность со временем становится стереотипной (функциональной, подобно тому, как многократное исполнение артистом одной и той же песни). Специфика творческой деятельности преподавателя, на наш взгляд, в том, что вначале она является продуктивной (в ней создается объективно новое), а затем, в процессе использования ее результатов, она становится стереотипной в осуществлении и творческой по тому результату, который вызывает ее воздействие на студентов. Но творчество

преподавателей далеко не ограничивается только производством нового педзнания – теоретического, эмпирического и прикладного и их использованием в своей деятельности. Творчество преподавателей в значительной мере, на наш взгляд, и в гораздо большей мере, зиждется на использовании новых знаний, произведенных другими преподавателями в их научно-педагогической деятельности, чем в собственной деятельности. Но использование преподавателем нового знания, произведенного другими – это уже не продуктивное творчество, а репродуктивное, т. к. такое знание для преподавателя является субъективно новым. В свете сказанного очевидно, что сводить природу педагогического творчества только к производству объективно нового, оригинального – неправомерно.

Формами творчества педагогов, на наш взгляд, являются: 1) предметное творчество – связано с изучением того или иного курса, академической группы или отдельного студента, научной литературы, научных работ студентов и получением о них научного знания; 2) оценочное творчество, связано с выработкой критериев оценки знаний студентов на зачетах и экзаменах, их научных работ и других их проявлений и использованием их в педагогическом процессе; 3) проектное творчество. Оно реализуется при разработке идеальных моделей лекций, семинаров, занятий научной деятельностью, при проведении студенческих научных конференций и т. д. Существенно отметить, что в индивидуальной работе со студентами, при использовании научной концепции самопознания, преподавателем реализуются все указанные формы творчества.

Внедрение в педагогику проблемного обучения и его методов имеет важное значение для формирования креативности как преподавателей, так и студентов. Но оно в такой же мере ограничено, как и образование, и воспитание студентов преподавателями.

Почему? Во-первых, потому, что студенты привыкают проявлять активность только после того, как преподаватель поставит перед ними проблему, и они примутся за ее решение. Если же проблема перед ними не ставится, то они остаются пассивными. А это ведет к тому, что не развивается их инициативность. Став специалистами, они могут тоже действовать по этой же схеме. Во-вторых, в проблемном обучении вне поля зрения остается воспитание студентов [2, с. 309-320].

На наш взгляд, подлинное образование и воспитание студентов имеет место только тогда, когда их образование трансформируется в самообразование, а воспитание – в самовоспитание. «Развитие и образование ни

одному человеку не могут быть даны или общены, всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» (А. Ф. Дистервег, немецкий педагог. 1790-1866). «Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитает» (В. А. Сухомлинский. Советский педагог. 1918-1970). Но и подлинное формирование креативности студентов, по нашему мнению, возможно только тогда, когда формирование креативности посредством проблемного обучения преподавателями трансформируется самообразованием ее самими студентами, т. е. в их самотворчество. А самотворчество неотделимо от инициативности личности, означающей почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость. Именно такие специалисты востребованы на современном этапе развития общества. Самотворчество студентов выражается в том, что они сами ставят проблемные вопросы (они однозначного решения не имеют) и сами ищут на них ответы (иногда с помощью преподавателей), т. е. когда они в своей образовательной деятельности ищут истину (близким к этому слову является слово «смысл»). Начинается этот процесс с изучения студентом учебных дисциплин по человекознанию, которое в самообразовании выступает как самопознание им своего Я-универсального (открытие себя самому себе посредством усвоения общих понятий о человеке). Затем студент на основе усвоенных понятий ставит самому себе вопросы. Например, в процессе изучения психологии: «Каков я в отношении способностей, памяти, темперамента?» В процессе изучения этики: «Каков я в отношении совести, добра, зла?» В процессе изучения правоведения: «Каков я в отношении своих прав и обязанностей как гражданина» и т. д. При этом, если теоретические знания о человеке вообще выступают средством предметного самопознания, то все прикладные, нормативные знания (к ним относятся и все компетенции ГОС) выступают средствами оценочного самопознания.

Возможности креативно ориентированного образования можно значительно увеличить: 1) если перед чтением каждой лекции преподаватель будет обращаться к студентам с целью выявления их представлений по ее теме; 2) если при рассмотрении содержания, хотя бы одного понятия, ис-

пользовать исторический подход к нему (когда возникло это понятие, какие этапы прошло в своем развитии, как трактуется в настоящее время); 3) если использовать по теме лекции дискуссионный материал; 4) если в конце лекции по ее теме преподаватель предлагает один-два вопроса и просит студентов к очередной лекции представить их решение; 5) если на семинарах по человекознанию обсуждать не только вопросы, касающиеся содержания понятий, но и то, как студенты применили их в процессе самопознания, с какими встретились трудностями; 6) если предлагать студентам к очередному семинару ставить вопросы, чтобы потом на семинарах всей группой их решать; 7) если по каждой учебной дисциплине по человекознанию студенты будут писать трактат [6]; 8) если использование студентами знаний по человекознанию будет находиться в центре внимания по соответствующим дисциплинам; 9) если умение студентов ставить вопросы, решать их и использовать усвоенное знание в процессе самопознания и в других видах их самостоятельной деятельности, оценивать выше, чем само по себе их усвоение; 10) неисчерпаемым и практически невостребованным источником проблемности в образовании являются афоризмы. Например, в «Антологии мысли в афоризмах» (М., 2008) представлено около 30 тысяч афоризмов. Проблемность афоризмов выражается в том, что, как правило, об одном и том же явлении существуют разные мнения, нередко прямо противоположные. Пример. «Человек должен быть самим собой и познавать самого себя. Только уяснив свою истинную сущность, человек может надеяться на счастье» (А. Жид). «Жизнь большинства людей – поток, который чем быстрее, тем чище: самопознание же не только превращает его в болото, скопиде всякой душевной мути» (А. Круглов). Вопрос студентам: «Определите свое отношение к этим высказываниям». Сопоставление разных суждений об одном и том же способно «расплавить» застывшие формулировки, содержащиеся в учебной литературе и думать над выработкой собственного мнения по тому или иному вопросу.

Реализация предложенной концепции креативно ориентированного профессионального образования, на наш взгляд, способна ответить на вызовы развития общества на современном этапе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акманаева, Д. Х. Научная деятельность студентов как фактор повышения функциональности высшего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Акманаева Д. Х. – Пенза, 2012.
2. Байлук, В. В. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2007.



3. Байлук, В. В. Человеческое знание Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2012.
4. Байлук, В. В. Научная деятельность студентов: системный анализ / В. В. Байлук. – Москва, 2018.
5. Байлук, В. В. Самопознание и саморазвитие личности в их взаимосвязи / В. В. Байлук. – Екатеринбург, 2019.
6. Байлук, В. В. Роль самопознания в саморазвитии студентов / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4.
7. Байлук, В. В. О природе творчества (аналитико-синтетический подход) / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 1.
8. Вишняков, Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н. Ф. Вишняков. – Минск, 1995.
9. Дзиев, А. Р. Студент и наука: воспитание творчеством / А. Р. Дзиев // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Философские науки. – 2015. – № 2 (14).
10. Кузьмина, Р. К. О творчестве, видах творчества и их особенностях / Р. К. Кузьмина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-2.
11. Лабзина, П. Г. Проблемы развития креативности студентов технического вуза как способности к творчеству / П. Г. Лабзина // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2011. – № 16. – С. 68-72.
12. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. – Санкт-Петербург, 1997.
13. Новосёлов, С. А. Подготовка студентов к педагогическому творчеству: система понятий и ее воспитательная направленность / С. А. Новосёлов // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 2017. – С. 258-266.
14. Словарь по социальной педагогике. – Москва, 2002.
15. Тарасова, В. Н. Развитие готовности выпускников педвуза к профессиональному творчеству / В. Н. Тарасова // Научный поиск. – 2014. – № 3. – С. 3-6.
16. Терёхина, В. С. Научно-исследовательская деятельность студентов как объект управления в современном российском вузе : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Терёхина В. С. – Москва, 2012.

#### REFERENCES

1. Akmanava, D. Kh. (2012). *Nauchnaya deyatelnost' studentov kak faktor povysheniya funktsional'nosti vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Students' scientific activity as a factor in increasing the functionality of higher professional education]. Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. Penza.
2. Bayluk, V. V. (2007). *Printsiipy i metody vospitaniya i samovospitaniya studentov* [Principles and methods of education and self-education of students]. Ekaterinburg.
3. Bayluk, V. V. (2012). *Chelovekoznanie Samoobrazovatel'naya i samovospitatel'naya realizatsiya lichnosti kak zakony uspekha* [Human knowledge self-educational and self-educational realization of personality as laws of success]. Ekaterinburg.
4. Bayluk, V. V. (2018). *Nauchnaya deyatelnost' studentov: sistemnyy analiz* [Students scientific activities: system analysis]. Moscow.
5. Bayluk, V. V. (2019). *Samopoznanie i samorazvitie lichnosti v ikh vzaimosvyazi* [Self-knowledge and self-development of the individual in their relationship]. Ekaterinburg.
6. Bayluk, V. V. (2019). Rol' samopoznaniya v samorazvitiy studentov [Role of self-knowledge in student self-development]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4.
7. Bayluk, V. V. (2020). O prirode tvorchestva (analitiko-sinteticheskiy podkhod) [On the nature of creativity (analytical and synthetic approach)]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1.
8. Vishnyakov, N. F. (1995). *Kreativnaya psikhopedagogika. Psikhologiya tvorcheskogo obucheniya* [Creative psychopedagogy. psychology of creative learning]. Minsk.
9. Dzioev, A. R. (2015). Student i nauka: vospitanie tvorchestvom [Student and science: fostering creativity]. In *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*. No. 2 (14).
10. Kuz'mina, R. K. (2017). O tvorchestve, vidakh tvorchestva i ikh osobennostyakh [about creativity, types of creativity and its features]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 56-2.
11. Labzina, P. G. (2011). Problemy razvitiya kreativnosti studentov tekhnicheskogo vuza kak sposobnosti k tvorchestvu [Problems of the development of creativity of students of a technical university as a capacity for creativity]. In *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. No. (16), pp. 68-72.
12. Maslou, A. G. (197). *Dal'nie predely chelovecheskoy psikhiki* [The far reaches of the human psyche]. Saint Petersburg.
13. Novoselov, S. A. (2017). Podgotovka studentov k pedagogicheskomu tvorchestvu: sistema ponyatiy i ee vospitatel'naya napravlennost' [Preparing students for pedagogical creativity: a system of concepts and its educational orientation]. In *Ponyatiyny apparat pedagogiki i obrazovaniya*. Ekaterinburg, pp. 258-266.
14. *Slovar' po sotsial'noy pedagogike* [Dictionary of social pedagogy]. (2002). Moscow.
15. Tarasova, V. N. (2014). Razvitie gotovnosti vypusknikov pedvuza k professional'nomu tvorchestvu [Development of readiness of graduates of a pedagogical university for professional creativity]. In *Nauchnyy poisk*. No. 3, pp. 3-6.
16. Terekhina, V. S. (2012). *Nauchno-issledovatel'skaya deyatelnost' studentov kak ob'ekt upravleniya v sovremennom rossiyskom vuze* [Research activities of students as an object of management in a modern Russian university]. Avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk. Moscow.

УДК 37.012  
ББК 44в

DOI 10.26170/ps20-02-08  
ГРНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.08

## **Днепров Сергей Антонович,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com

## **Зарева Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, менеджмента и маркетинга, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: tatyana-val@mail.ru

### **ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА ОСНОВЕ ВАЛЮАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ценности; конкуренция; конкурентоспособность; валюация; самоконфронтация; мотивация образования; обучающиеся.

**АННОТАЦИЯ.** Мотивация образования определяется стремлением к личной конкурентоспособности. Поэтому необходимо исследовать современные педагогические методы, развивающие личную конкурентоспособность. Цель – проследить, как обеспечивается переход от объектного усвоения к валюации, базирующейся на механизме «ценностного оценивания» и формирующей субъектную позицию. Как же валюация приводит систему ценностей к существенному повышению личной конкурентоспособности? На это отвечает методология культурно-исторического развития психики, согласно которой новообразования в человеческой психике предварительно появляются в общественном сознании, а затем становятся достоянием личности человека. Теория валюации Й. М. Херманса Губерта практически полностью согласуется с этой методологией.

Для решения поставленных задач нами была разработана анкета (55 вопросов) «Какова моя конкурентоспособность?», которая была предложена 230 студентам вузов г. Екатеринбурга. Вопросы сформулированы с учетом теории валюации, включающей в себя самоконфронтацию. В программе IBM SPSS Statistics 23 была получена 9-ти факторная структура модели представлений обучающихся об их отношении к формированию личной конкурентоспособности на основе валюации. Выявлено, что повысилась личная конкурентоспособность за счет переживания моментов осознания ценностей, предающих личностный смысл деятельности, осмысления предназначения профессиональной деятельности при условии автономного применения метода самоконфронтации (когда действуют «вопреки», «несмотря на»). Эти закономерности позволяют добиться формирования личной конкурентоспособности в образовании студентов. Выводы: обоснован переход от объектного усвоения содержания, нагружающего память обучающегося, к валюации, базирующейся на механизме «ценностного оценивания»; благодаря валюации повысилась личная конкурентоспособность в процессе переживания ценных моментов, обретающих индивидуальную ценность и воспринимающихся как личностный смысл, способствующий мотивации и победе в личной конкуренции, создается основа для формирования ситуации успеха в обучении, а победа в личной конкуренции обладает валюативным педагогическим потенциалом, который проявляется в ярких переживаниях.

## **Dneprov Sergey Antonovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **Zareeva Tatyana Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Economics, Management and Marketing, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **FACTOR ANALYSIS OF THE STUDENTS' ATTITUDE TO FORMING PERSONAL COMPETITIVENESS BASED ON VALUATION**

**KEYWORDS:** values; competition; competitiveness; valuation; self-confrontation; education motivation; students.

**ABSTRACT.** The motivation for education is determined by personal competitiveness. Therefore, it is necessary to study modern pedagogical methods that develop students' personal competitiveness. The goal is to trace how the transition from object assimilation to valuation is provided, based on the mechanism of "value assessment" and forming a subjective position. The task is to determine the value potential of victory in personal competition, which preserves important events in ram. How does valuation lead the value system to a significant increase in personal competitiveness? This is answered by the methodology of the cultural and historical development of the psyche – neoplasms in the human psyche first appear in the public consciousness, and then become the property of the person. J. M. Hermans Hubert's value theory almost completely consistent with this methodology.

To solve the tasks we developed a questionnaire (55 questions) "What is my competitiveness?", which was offered to students of universities in Ekaterinburg. The questions are formulated taking into account the theory of valuation, which includes self-confrontation. In the IBM SPSS Statistics 23 program, a 9-factor structure of the model of students' perceptions about their attitude to the formation of personal competitiveness based on value was obtained. It has been revealed that personal competitiveness has increased due to experiencing moments of awareness of values that betray the personal meaning of activity, understanding the purpose of professional activity, provided that the method of self-confrontation is autonomously applied (when "contrary"). The possibility of forming personal competitiveness based on valuation has been revealed. These patterns will allow to achieve the formation of personal competitiveness based on agnostics in the education of students. Conclusions: the transition from object assimilation of content loading the student's memory to valuation based on the mechanism of "value assessment" is justified; thanks to valuation, personal competitiveness has increased in the process of experiencing valuable moments that acquire individual value and are perceived as a personal meaning that contributes to motivation and victory in personal competition, the basis for creating a situation of success in training is created, and victory in personal competition has a valued pedagogical potential, which manifests itself in vivid experiences.

**О**бразованность – важная личная и общественная ценность, важнейшее условие социального, экономического развития всего общества и фактор его конкурентоспособности в отношениях как со своим государством, так и на международной арене. Оценивание и сопоставление обучающихся по уровню образованности дает особые возможности для развития их личной конкурентоспособности – совокупности социальных качеств человека, которые обеспечивают более высокую результативность и эффективность как учебной, так и профессиональной деятельности по сравнению с одноклассниками и коллегами [4, с. 11-16; 6, с. 106-116]. В современном мире мотивация образования все чаще определяется желанием обрести личную конкурентоспособность, которая стала индивидуальным фактором развития общего, высшего и профессионального образования. Поэтому необходимо исследовать и целенаправленно применять современные педагогические методы и средства, которые развивают личную конкурентоспособность обучающихся [1; 2, с. 174-180; 5, с. 32-40; 7].

В 2019 г. нами была проведена опытно-поисковая работа, целью которой было исследование процесса формирования личной конкурентоспособности на основе валюации, которая сопровождает образовательный процесс [8, с. 7-53; 9, с. 3-38; 10, с. 654-680]. В опытно-поисковом исследовании была поставлена задача проследить, как при помощи валюации в сознании обучающихся произойдет переход от объектного усвоения содержания, в процессе которого основная нагрузка приходится на память обучающегося, к валюации, базирующейся на механизме «ценностного оценивания», формирующей субъектную позицию и повышающей качество образования [11, с. 21; 12, с. 81-89; 13; 14, с. 23-33].

Предстояло выяснить, как благодаря валюации повышается личная конкурентоспособность за счет переживания моментов осознания ценностей, ярких событий, которые передают личностный смысл какой-

либо деятельности, облегчают восприятие особой значимости события; осмысление предназначения профессиональной деятельности при условии автономного применения метода самоконтрфронтации, когда человек начинает действовать «несмотря на», «вопреки» и т. д.

Необходимо было определить, каков валюативный педагогический потенциал победы в личной конкуренции, как она способствует сохранению важных событий, явлений, ситуаций не просто в оперативной памяти, а в системе ценностей человека, что значительно укрепляет ее за счет аргументации, опирающейся на реально пережитые и осмысленные индивидуальные ценности. Как валюация приводит эту систему ценностей к существенному повышению личной конкурентоспособности, так как она создает основу для формирования ситуации успеха в обучении и в предстоящей профессиональной деятельности.

Для реализации поставленных задач нами была разработана анкета (55 вопросов) «Какова моя конкурентоспособность?», которая была предложена студентам Российского государственного профессионально-педагогического университета, Уральского государственного горного университета и Уральского юридического института МВД Российской Федерации [3]. На вопросы анкеты ответили студенты следующих специальностей: «Информационные системы и технологии в медиаиндустрии», «Электротехника и электротехнологии», «Правоведение и правоохранительная деятельность», «Управление документацией в организации», «Государственное и муниципальное управление» и «Экономическая безопасность».

Общее количество студентов, принявших участие в исследовании, достигло 230 человек, что составило 100% обучающихся на II, III и IV курсах вышеуказанных вузов, которые прошли производственную практику. Возраст от 20 до 23 лет.

Вопросы анкеты были сформулированы с учетом теории валюации, включающей в себя самоконтрфронтацию [8; 15]. Были во-

просы, которые содержали в себе как внутреннюю «самоконфронтацию», так и внешнюю. В результате обработки ответов на вопросы анкеты в программе IBM SPSS Statistics 23 была получена 9-ти факторная структура модели представлений обучающихся высших учебных заведений об их от-

ношении к формированию личной конкурентоспособности на основе валюации.

Первый униполярный фактор – «Негативное отношение к конкуренции и конкурентоспособности», как видно по таблице 1, представлен восемью переменными величинами.

Таблица 1

**Распределение факторных нагрузок  
«Негативное отношение к конкуренции и конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
Сохранился ли в Вашей памяти случай, убедивший Вас в том, что конкурентоспособность препятствует развитию трудовой мотивации?	0,734
В Вашем опыте сохранился памятный случай, из-за которого Вы теперь считаете, что конкурентоспособность является помехой для благополучия человека?	0,73
Осознанно наблюдая за собой, Вы поняли, что опыт личностной конкурентоспособности не дает Вам никаких преимуществ по сравнению с теми, кто его не имеет?	0,654
Вы пережили событие, обладавшее эмоциональной привлекательностью, которое убедило Вас в том, что конкурентоспособность – это преграда личностному развитию?	0,639
Вы пережили событие, которое произвело на Вас неизгладимое впечатление, убедившее Вас в том, что конкурентоспособность – угроза личной безопасности.	0,568
В Вашем опыте сохранилось яркое событие, благодаря которому Вы теперь убеждены, что не существует конкуренции между работниками одного предприятия.	0,538
В Вашем опыте был памятный случай, благодаря которому Вы приобрели уверенность, что в образовательном процессе вуза не удастся сформировать такое личностное качество как «конкурентоспособность».	0,497
Вы уверены, что у Вас в будущем не будет такой цели как развитие личной конкурентоспособности?	0,334

Довольно большой удельный вес (0,734 и 0,73) оказался у переменных, отражающих ответы обучающихся, в которых они утверждают, что конкурентоспособность препятствует развитию трудовой мотивации и является помехой для благополучия человека.

Очевидно, что даже у молодого поколения до сих пор сохраняется традиция рассматривать конкуренцию и конкурентоспособность как отрицание сотрудничества, стремление к классово-борьбе; препятствие для взаимопомощи и всяческое ущемление прав другого человека с целью получения личной выгоды. Поэтому многие обучающиеся уверены, что «опыт личностной конкурентоспособности не дает никаких преимуществ по сравнению с теми, кто его не имеет» (0,654), «конкурентоспособность – это преграда личностному развитию» (0,639). При этом студенты весьма объективно оценивают себя, указывая, что у них пока не развиты личностные черты, характерные для личной конкурентоспособности: желание бороться, трудиться, преодолевать преграды, а развито желание пройти свой жизненный путь без препятствий.

Средний факторный «вес» (0,568) и (0,538) оказался у ответов обучающихся, которые отражают отрицательную эмоциональную оценку конкуренции как угрозу личной безопасности. Отвечая на вопрос, что «не существует конкуренции между работниками одного предприятия», они противоречат сами себе. Очевидно, что суще-

ственная часть студентов, воспринимает конкуренцию как негативное явление и не желает участвовать в конкурентной борьбе. А другая часть, положительно относясь к конкуренции, пока не находит в своем опыте достаточно знаний и умений, чтобы реализовать личностную конкурентоспособность, либо им пока не приходилось сталкиваться с людьми, стремящимися к личностному росту и при этом достойными, чтобы стать образцами для подражания.

Относительно «низкий вес» (0,497) в первом факторе имеет ответ, отражающий убеждение обучающихся в том, что в образовательном процессе вуза им не удастся сформировать у себя такое личностное качество как «конкурентоспособность». Видимо вузам необходимо выстраивать образовательную деятельность таким образом, чтобы формировать у студентов позитивное отношение к конкуренции и конкурентоспособности, а для этого – надо давать им объективные знания для правильного понимания конкуренции.

Низкий факторный вес (0,334) имеют ответы обучающихся, отражающие их уверенность в том, что у них «в будущем не будет такой цели как развитие личной конкурентоспособности», что свидетельствует о недостаточно осознанной ситуации в общественной жизни, отсутствии необходимого личного опыта и знаний у студентов в отношении своего перспективного участия в конкуренции и обретения личной конкурентоспособности.

Мы считаем, что негативное отношение части студентов к конкурентоспособности вызвано непониманием сущности данного явления и страхом перед ним. Негативное отношение порождено дефицитом знаний и недостаточным осознанием предмета дискурса. Поэтому важно объяснить студентам, что соревнование и конкуренция между членами коллектива не является преградой к уважительному отношению друг другу, а наоборот, способствует личностному росту и продвижению своих идей в соперничестве с другими идеями, которые предлагают «одноклассники» и коллеги.

Лидеру коллектива очень важно правильно выстроить отношения и привести коллектив к пониманию, что вся команда

должна работать на общую цель. К сожалению, в данном случае произошедшая у студентов валюация способствовала формированию отрицательного отношения к конкуренции и конкурентоспособности. Возможно, что это следствие неудачного и неглубокого жизненного опыта, а также недостаточности познаний в конкурентологии.

О наличии состояния самоконфронтации у студентов свидетельствует второй униполярный фактор, в котором сосредоточились семь переменных величин, названный нами «Позитивное отношение к формированию конкуренции и конкурентоспособности». Его составили ответы обучающихся на вопросы анкеты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение факторных нагрузок «Позитивное отношение к формированию конкуренции и конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
В Вашей памяти есть яркое событие, благодаря которому Вы теперь уверены в том, что победить в споре или соревновании – это правильно?	0,751
В Вашей жизни был памятный случай, благодаря которому Вы теперь считаете, что конкурентоспособность является основой для благополучия каждого человека?	0,708
Вы пережили событие, которое произвело на Вас неизгладимое впечатление и убедившее Вас в том, что конкурентоспособность – основа личной безопасности	0,658
Вы пережили эмоционально привлекательное событие, которое убедило Вас в том, что конкурентоспособность является залогом личного развития?	0,623
Во время яркого события, осознанно наблюдая за собой со стороны, Вы вдруг поняли, что от конкурентоспособности страны зависит конкурентоспособность каждого гражданина?	0,541
В Вашем опыте был памятный случай, благодаря которому Вы теперь уверены, что в образовательном процессе вуза удалось сформировать такое личностное качество, как «конкурентоспособность»?	0,426
Как Вы думаете, будет ли в Вашем будущем такая цель, как развитие личной конкурентоспособности?	0,31

Из-за глубокой внешней и внутренней самоконфронтации студентов во втором униполярном факторе стал очевидным прямо противоположный аспект – отчетливо проявилось положительное отношение к конкуренции и конкурентоспособности. Большой удельный вес (0,751) приобрели ответы обучающихся на вопросы анкеты, отражающие яркие события, благодаря которым они теперь уверены в том, что способны победить в споре или соревновании. Очевидно, что в сознании российского студенчества после окончания советских времен все-таки произошли существенные изменения.

В личностных новообразованиях, относящихся к системе ценностей, у современных студентов сформировался принципиально новый социальный опыт. Они не только обрели понимание ценности «конкуренции» и «конкурентоспособности», но и у них возникли новые привычки, знания, умения и даже навыки, характерные для конкурентных отношений. Такие студенты (0,708) отмечают, что конкурентоспособность является основой для благополучия каждого человека. Это говорит о суще-

ственном изменении в сознании обучающихся. Таким образом проявляется самоконфронтация в валюации формирования конкурентоспособности. С одной стороны, мы имеем отрицательный опыт, а с другой – положительный и полную противоположность первому фактору, что и характерно для самоконфронтации.

Относительно высокий «вес» (0,658) и (0,623) во втором факторе приобрели ответы обучающихся о том, что они пережили яркие события, убедившие их в том, что конкурентоспособность – основа личной безопасности и залог личного развития. Эта часть студентов успешно прошла практику и получила позитивный социальный опыт в отношении конкуренции и конкурентоспособности.

Средний «вес» (0,541 и 0,426) имеют ответы обучающихся, отражающие их наблюдения за собой со стороны, когда они понимали и осознавали, что от конкурентоспособности страны зависит конкурентоспособность каждого гражданина. Кому-то из опрошенных удалось в образовательном процессе вуза сформировать такое личност-

ное качество, как «конкурентоспособность».

Относительно низкий факторный «вес» (0,31) приобрели ответы опрошенных, в которых они отмечают, что в будущем у них будет такая цель, как развитие личной конкурентоспособности. Обучающиеся признаются, что им необходимо развивать личную конкурентоспособность. Однако отсутствие позитивного опыта и знаний несколько снизило «удельный вес» этой переменной.

Результаты анализа переменных данно-

го фактора свидетельствуют об уже состоявшейся валюации в структуре формирующихся конкуренции и конкурентоспособности, что выразилось в их положительной оценке этих явлений и желании развиваться.

Третий биполярный фактор – «Самоконфронтация в отношении конкуренции и конкурентоспособности», указанный в таблице 3 представлен семью переменными величинами.

Таблица 3

**Распределение факторных нагрузок  
«Самоконфронтация в отношении конкуренции и конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
В настоящее время Вы ощущаете, что в образовании существует потребность в подготовке конкурентоспособных педагогов, способных сформировать конкурентоспособность у обучающихся?	0,823
Сегодня на Вас оказывает серьезное влияние понимание того, что надо развивать «личностную конкурентоспособность»?	0,665
Сегодня в образовании наблюдается зависимость: чем выше конкурентоспособность педагога, тем выше конкурентоспособность его обучающегося?	0,539
Сегодня Вы осознаете, что для Вас важно развивать «корпоративную конкурентоспособность»?	0,506
Для Вас в будущем конкурентоспособность – необязательный показатель качества вузовской подготовки?	-0,428
Осознанно наблюдая за собой, Вы поняли, что опыт личностной конкурентоспособности дает Вам огромное преимущество по сравнению с теми, кто его не имеет?	0,428
Как Вы думаете, будет ли в Вашем будущем такая цель, как развитие личной конкурентоспособности?	0,415

Наибольший вес (0,832) в третьем факторе имеют ответы обучающихся, свидетельствующие о том, что в образовании существует потребность в подготовке конкурентоспособных педагогов, способных сформировать соответствующие качества личности у обучающихся. Очевидно, что студенты хорошо понимают, что от личности педагога (конкурентоспособного лидера) во многом зависит их личная конкурентоспособность. Только конкурентоспособный, «сильный» педагог, способен «вырастить сильных учеников». Почти такой же высокий «вес» (0,665) имеют ответы обучающихся, отражающие их понимание, что важно развивать «личностную конкурентоспособность». Данный фактор находится в состоянии самоконфронтации относительно первого фактора – одни студенты негативно относятся к конкуренции и конкурентоспособности и считают, что не нужно развивать личную конкурентоспособность, а другие – видят в этом особую ценность.

Средний «вес» (0,539) в этом факторе имеют ответы обучающихся, также отражающие зависимость и взаимосвязь конкурентоспособности студента от конкурентоспособности своего преподавателя. В очередной раз мы убеждаемся в том, что для обучающихся важен пример высокой организованности и профессионализма педагога.

Именно педагог формирует позитивное

отношение к конкуренции и конкурентоспособности, личным примером доказывая необходимость личностного роста, и формирует позитивное отношение к «корпоративной конкурентоспособности», что подтверждают ответы обучающихся (0,506), отражающие осознание того, что для студентов важно развивать «корпоративную конкурентоспособность» – умение работать в команде на один, общий для всех результат. Данный биполярный фактор назван нами «Самоконфронтация в отношении конкуренции и конкурентоспособности» из-за того, что, с одной стороны, средний факторный «вес» (-0,428) имеют ответы обучающихся, показывающие их неуверенность в качестве вузовской подготовки.

Студенты отмечают что конкурентоспособность – необязательный показатель качества вузовской подготовки. Однако в этом же факторе мы видим *средний* «вес» (0,428) и (0,415) у переменных величин, отражающих ответы обучающихся, которые осознают, что опыт личностной конкурентоспособности придает им огромное преимущество по сравнению с теми, кто его не имеет. Поэтому они ставят перед собой цель – развить личную конкурентоспособность. Большая часть респондентов испытывает в ней потребность, видит личностный смысл и осознает сильные стороны. Они понимают, что она развивается благодаря ярким

событиям и сильным эмоциональным переживаниям.

Четвертый биполярный фактор – «Не-

обязательность формирования конкурентоспособности» – составили пять переменных, отражающие ответы, указанные в таблице 4.

Таблица 4

**Распределение факторных нагрузок  
«Необязательность формирования конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
Сегодня Вы осознаете, что развивать «личностную конкурентоспособность» вовсе не обязательно?	0,763
Сегодня Вы осознаете, что Вам развивать «корпоративную конкурентоспособность» вовсе необязательно?	0,752
Для Вас в будущем важно стать конкурентоспособным профессионалом?	-0,474
В настоящее время для Вас не важно овладеть способностью обязательно получать результат в профессиональной деятельности?	0,433
Для Вас в будущем необязательно становиться конкурентоспособным профессионалом?	0,406

В данном факторе мы видим, что большой «вес» (0,763) и (0,752) имеют ответы обучающихся, в которых они считают не обязательным развивать «личностную и корпоративную конкурентоспособность». Возможно, валюация этих ценностей у обучающихся имеет негативный характер из-за недостаточной мотивации и бездействия в собственном развитии. В этом факторе представлены ответы обучающихся, отражающие их негативное отношение к конкуренции (-0,474).

Средний «вес»(0,433) и (0,406) приобрели ответы обучающихся, которые считают, что для них не важно овладеть способностью обязательно получать результат в професси-

ональной деятельности и стать конкурентоспособным профессионалом. В этом проявляется внутренняя самоконфронтация. Возможно, что не каждый из обучающихся стремится к получению конечного результата. Может быть, важен сам процесс обучения и получение опыта в профессиональной деятельности, поскольку можно получить удовлетворение не только от результатов, но и от процесса обучения.

Пятый униполярный фактор – «Несогласованность образования и профессиональной деятельности в формировании конкуренции и конкурентоспособности» – вобрал в себя четыре переменные величины, указанные в таблице 5.

Таблица 5

**Распределение факторных нагрузок «Рассогласованность образования и профессиональной деятельности в формировании конкуренции и конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
Как Вы считаете, практика в реальных условиях профессиональной деятельности может не повлиять в будущем на Вашу конкурентоспособность?	0,765
Как Вы думаете, после прохождения практики в реальных условиях у Вас может не повыситься уровень мотивации к профессиональной деятельности?	0,711
Вы уверены, что в будущем на Вашу жизнь никак не повлияет принцип агонистики (со-стязательности, соревнования с целью достижения наилучшего результата)?	0,685
Вы уверены, что у Вас в будущем не будет такой цели, как развитие личной конкурентоспособности?	0,524

Большой «вес» (0,765) и (0,711) имеют переменные величины, отражающие ответы обучающихся относительно рассогласованности образования и профессиональной деятельности в формировании конкуренции и конкурентоспособности. Эти студенты уверены, что практика в реальных условиях профессиональной деятельности может и не повлиять в будущем на их конкурентоспособность и не повысить уровень мотивации профессиональной деятельности. Мы считаем, что некоторые студенты проходят практику формально и оторваны от реальной работы. Перед ними не ставят серьезных задач. Зачастую организаторы практики, преподаватели и наставники видят в

них, скорее, обузу, чем равноправных партнеров, выражающих желание взаимодействовать в процессе обучения.

Мы уверены, что именно отрицательные эмоциональные переживания в ходе прохождения практики на предприятии и формируют негативное отношение к конкуренции и конкурентоспособности. Поэтому руководителям практик важно направлять обучающихся к опытным и добросовестным наставникам, которые способны показать пример профессионализма, развить только позитивные личностные смыслы и значения, мотивировать к высокопроизводительному труду и развитию личностной и корпоративной конкурентоспособности.

Значительный «вес» (0,685) имеют переменные, отражающие ответы, в которых проявилась уверенность обучающиеся, что в будущем на их жизнь не повлияет принцип агонистики (состязательности, соревнования с целью достижения наилучшего результата). Видимо, студенты в процессе прохождения производственной практики еще не почувствовали на себе действие принципа состязательности. Мы уверены, что, только работая в слаженном, динамичном, развивающемся коллективе, который сориентирован на общую цель, можно почувствовать динамику формирования компетенций всей команды и приобрести личную конкурентоспособность.

Относительно низкий «вес» (0,524) имеют переменные, которые отражают ответы обучающихся, у которых нет такой цели, как развитие личной конкурентоспособности. У некоторых студентов нет цели развить в себе совокупность соревновательных навыков, без которых они чувствуют себя спокойнее и гармоничнее. Они считают, что им не нужна «гонка», «динамика» и «интенсив». Преобладает желание не выходить из «зоны комфорта».

Шестой униполярный фактор – «Необходимость формирования конкуренции и конкурентоспособности в вузе» – включил в себя четыре переменных величины (таблица 6).

Таблица 6

**Распределение факторных нагрузок  
«Необходимость формирования конкуренции и конкурентоспособности в вузе»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
В Вашем опыте было эмоциональное событие, которое убедило Вас в том, что если в процессе профессионального образования удастся сформировать конкурентоспособность, то и в трудовой деятельности работник будет конкурентоспособным?	0,674
Вы помните событие, которое убедило Вас, что именно в образовании формируются личностные качества, повышающие производительность труда и сохраняющие здоровье работников?	0,632
Осознанно наблюдая за собой, Вы поняли, что конкурентоспособность будущего работника лучше формировать непосредственно в образовательном процессе.	0,621
В Вашем опыте был памятный случай, благодаря которому Вы теперь уверены, что в образовательном процессе вуза удалось сформировать такое личностное качество, как «конкурентоспособность»?	0,384

Ответы, отразившиеся в шестом факторе, свидетельствуют о том, что, несмотря на самоконфронтацию, запечатленную в сущности понятий «конкуренция и конкурентоспособность», студенты убеждены, что конкурентоспособность необходимо формировать во время обучения в вузе. Большой удельный «вес» (0,674) имеют ответы обучающихся, связанные с валюацией эмоционально «окрашенного» события.

Студенты убеждены, что если в процессе профессионального образования удастся сформировать конкурентоспособность, то и в трудовой деятельности работник будет конкурентоспособным. Это яркое проявление позитивного настроения студентов. Большинство из них правильно понимают роль вуза, педагогов в развитии личностной конкурентоспособности и поэтому стремятся к ней, приобретая актуальный социальный опыт.

Относительно высокий удельный «вес» (0,632) и (0,621) имеют переменные величины, отражающие ответы студентов о том, что именно в образовании формируются личностные качества, существенно повышающие производительность труда и сохраняющие здоровье работников. Студенты понимают, что конкурентоспособность будущего работника лучше формировать непосредственно в образовательном процессе. Они понимают необходимость лич-

ной конкурентоспособности и уверены, что это качество должно сформироваться в вузе. Для этого процесса очень важен подготовительный этап, основы которого закладываются в процессе обучения в вузе и на производственной практике. Образованный человек будет более подготовлен к внешним условиям конкурентоспособной среды, чем малообразованный.

Низкий факторный «вес» (0,384) имеют ответы обучающихся, отражающие их уверенность в том, что в образовательном процессе вуза удалось сформировать такое личностное качество, как «конкурентоспособность». 123 студента ответили «да» и «скорее да, чем нет» на вопрос: «В Вашем опыте был памятный случай, благодаря которому Вы теперь уверены, что в образовательном процессе вуза удалось сформировать такое личностное качество, как „конкурентоспособность“»? Это означает, что для данной группы студентов важно и ценно в вузе получить качественное образование, они заинтересованы в развитии данного качества. В обратном уверены 99 студентов из 210, ответивших на этот вопрос.

Седьмой биполярный фактор – «Роль практики в формировании конкуренции и КС» – включил в себя перечень ответов, представленных четырьмя переменными в таблице 7.



Таблица 7

**Распределение факторных нагрузок  
«Роль практики в формировании конкуренции и конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
Как Вы думаете, у Вас повысится уровень мотивации к профессиональной деятельности после практики в реальных условиях?	0,766
Есть ли в Вашей жизни четкое понимание того, что Вам совсем не обязателен опыт практической деятельности по профессии после окончания обучения в вузе?	-0,556
Как Вы считаете, то, что Вы будете проходить практику в реальных условиях профессиональной деятельности, в будущем может повлиять на Вашу конкурентоспособность?	0,394
Для Вас будущая конкурентоспособность – это значимый показатель качества вузовской подготовки?	0,38

Значительно большой удельный «вес» (0,766) приобрели ответы обучающихся, которые уверены, что у них после практики в реальных условиях существенно повысился уровень мотивации к профессиональной деятельности. Данная группа студентов убеждена, что опыт практической деятельности дает им значимое конкурентное преимущество, в том числе является мотивационным фактором для дальнейшей трудовой деятельности.

Однако в 7 факторе, очевидно, вновь проявляется самоконфронтация в ответах обучающихся, которая выразилась в отношении к конкуренции и конкурентоспособности. С одной стороны, представлена переменная величина: «Есть ли в Вашей жизни четкое понимание того, что Вам совсем не обязателен опыт практической деятельности по профессии после окончания обучения в вузе» отрицательным значением (-0,556) ответа, в котором обучающиеся отмечают, что им совсем не обязателен опыт практической

деятельности по профессии после окончания обучения в вузе. С другой стороны, мы видим относительно низкий «вес» (0,394) и (0,38), который имеют ответы студентов, отражающие их положительное отношение к практике. Эти студенты уверены, что если они будут проходить практику в реальных условиях профессиональной деятельности, то в будущем это условие может значимо повлиять на их конкурентоспособность. Для данной группы студентов их будущая конкурентоспособность является важным показателем качества вузовской подготовки, что свидетельствует о появляющемся опыте практической деятельности у учащихся, запомнившимся им и имеющем для них большое значение.

Восьмой униполярный фактор – «Валюация в формировании конкуренции и конкурентоспособности» – представлен тремя переменными, показанными в таблице 8.

Таблица 8

**Распределение факторных нагрузок  
«Валюация в формировании конкуренции и конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
В Вашем опыте было яркое событие, благодаря которому Вы убедились, что существует конкуренция между работниками одного предприятия?	0,748
Есть ли в Вашей памяти случай, убедивший Вас в том, что конкурентоспособность повышает трудовую мотивацию?	0,612
Как Вы думаете, на Вашу будущую жизнь повлияет ли принцип агонистики (состязательности, соревнования с целью достижения наилучшего результата)?	0,399

Большой «вес» (0,748) и (0,612) имеют ответы обучающихся, которые показывают, что благодаря ярким эмоциональным переживаниям и событиям появилось убеждение, что существует конкуренция между работниками одного предприятия и конкурентоспособность повышает трудовую мотивацию. Это свидетельствует о том, что большинство студентов имеют опыт практической работы на предприятии, этот опыт сохранился в их памяти, является для них особо ценным. Поэтому является для них конкурентным преимуществом и поэтому вызывает яркие эмоциональные переживания. Низкий удельный вес (0,399) имеют ответы обучающихся, которые считают, что на их

будущую жизнь повлияет принцип агонистики (состязательности, соревнования с целью достижения наилучшего результата), однако низкий вес свидетельствует о небольшом опыте у большинства студентов. Они до конца не понимают ценности представленных принципов и не в состоянии определить их способ воздействия на личность работника, находящегося в конкурентных отношениях с коллегами и внешними условиями по отношению к саморазвитию.

Девятый униполярный фактор – «Важность вузовской подготовки в формировании конкуренции и конкурентоспособности» – включает в себя шесть переменных, представленных в таблице 9.

Таблица 9

**Распределение факторных нагрузок «Важность вузовской подготовки в формировании конкуренции и конкурентоспособности»**

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
Как Вы считаете, помогают ли преподаватели вуза в развитии Вашей конкурентоспособности?	0,757
Для Вас будущая конкурентоспособность – это значимый показатель качества вузовской подготовки?	0,413
Как Вы считаете, то, что Вы будете проходить практику в реальных условиях профессиональной деятельности, в будущем может повлиять на Вашу конкурентоспособность?	0,37
Сегодня в образовании наблюдается зависимость: чем выше конкурентоспособность педагога, тем выше конкурентоспособность его обучающегося?	0,347
Как Вы думаете, будет ли в Вашем будущем такая цель, как развитие личной конкурентоспособности?	0,339
В настоящее время для Вас не важно овладеть способностью обязательно получать результат в профессиональной деятельности?	0,314

По данным таблицы 9 большой удельный вес (0,757) имеют ответы обучающихся, где они демонстрируют свои убеждения о том, что преподаватели вуза, проявляющиеся как личности, лидеры, наставники и тьюторы дают положительный личный пример, помогающий в развитии их конкурентоспособности. Смысл миссии педагога в современных условиях мы видим в формировании положительного (либо отрицательного) отношения к конкуренции и конкурентоспособности.

Средний «вес» (0,413) имеют ответы, где студенты отмечают, что конкурентоспособность – это значимый показатель качества вузовской подготовки. Данный ответ свидетельствует о том, что у данной группы студентов уже случались валюативные ситуации, сформировавшие их положительное отношение к конкурентоспособности, что и привело к пониманию личностных смыслов и значимости вузовской подготовки как значимости и ценности для обучающихся.

Низкий факторный «вес» (0,37) и (0,347) имеют ответы обучающихся, которые считают, что если они будут проходить практику в реальных условиях профессиональной деятельности, то в будущем это может повлиять на их конкурентоспособность. Они отмечают, что в образовании наблюдается зависимость: чем выше конкурентоспособность педагога, тем выше конкурентоспособность его обучающегося. Невысокий факторный «вес» свидетельствует о том, что относительно небольшое количество студентов имеют яркий валюативный опыт, на который можно было бы опереться.

Возможно, студенты в своей учебной деятельности не часто встречали педагогов, способных показать личный пример высокой конкурентоспособности и тем самым воодушевить и мотивировать на развитие личной конкурентоспособности. Относительно низкий факторный «вес» (0,339) и (0,314) приобрели переменные величины, отражающие ответы обучающихся, которые допу-

кают, что у них в будущем будет такая цель, как развитие личной конкурентоспособности. У небольшой группы студентов нет цели овладеть способностью обязательно получать результат в профессиональной деятельности. Подтверждается наше предположение о том, что у большинства студентов отсутствует положительный опыт практической деятельности и им не часто встречались конкурентоспособные профессионалы.

Проанализировав результаты 9-ти факторной модели формирования конкурентоспособности при помощи валюации, а также их отношение к конкуренции и конкурентоспособности, мы пришли к выводу, что сформулированные нами предположения были подтверждены.

1. Практически в каждом факторе проявляется самоконфронтация. Ответы обучающихся содержат противоположные точки зрения и оценки, то есть находятся в постоянном взаимодействии по принципу дуальной оппозиции.

2. Довольно высокий факторный «вес» имеют ответы обучающихся, которые уверены в том, что конкуренция и конкурентоспособность – это необходимость нашего времени и их значимое личное преимущество.

3. Анализ факторной структуры показал, что самоконфронтация обучающихся присуща восприятию понятий «конкуренция» и «конкурентоспособность». Она проявляется в том, что большинство студентов в целом негативно относятся к конкуренции и формированию конкурентоспособности, но в то же время уверены, что существует потребность в подготовке конкурентоспособных педагогов, способных сформировать конкурентоспособность у обучающихся.

Валюация, являющаяся ярким событием, вызывает эмоциональные переживания личности, усиливает ассоциативность мышления, периодически возобновляя «следы» в памяти, формируя личную конкурентоспособность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 468 с.
2. Валежанина, Т. В. Результаты факторного анализа саморазвития конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения / Т. В. Валежанина, С. А. Днепров // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 174-180.
3. Днепров, С. А. Анкета «Какова моя конкурентоспособность?» / С. А. Днепров, Т. В. Зарева ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2019. – 12 с.
4. Днепров, С. А. Макаренко о воспитании конкурентоспособности / С. А. Днепров, Т. В. Зарева // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании : сборник науч. тр. IX Междунар. науч.-практ. конф., 16 февр. 2016 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – С. 11-16.
5. Евплова, Е. В. Личностная (индивидуальная) и корпоративная конкурентоспособность будущего специалиста: сходства и различия / Е. В. Евплова, Т. В. Зарева // Вестник ВЭГУ. – 2017. – № 4 (90). – С. 32-40.
6. Зарева, Т. В. Проблемы высшего образования по формированию конкурентоспособной личности студента / Т. В. Зарева, С. А. Днепров // Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования : сборник трудов конф., 17-18 марта 2016 г. / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2016. – С. 106-116.
7. Портер, М. Конкурентная стратегия: методика анализа отраслей и конкурентов / М. Портер ; пер. с англ. И. Минервина. – Москва : Альпина Паблишер, 2011. – 454 с.
8. Херманс, Губерт Й. М. Личность как мотивационный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации / Й. М. Херманс Губерт ; пер с англ. Д. А. Кутузовой и Ф. И. Барского // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. – 2007. – № 1 (3). – С. 7-53.
9. Hermans, H. J. M. Man as a motivated storyteller: evaluation theories and Self-Confrontation Method / H. J. M. Hermans // Advances in Personal Construct psychology / ed. by R. A. Neimeyer, G. J. Neimeyer. – 2002. – P. 3-38.
10. Hermans, H. J. M. Dialogue on its own: the process of positioning in space and time / H. J. M. Hermans // Oxford Handbook of the Self / ed. by S. Gallagher. – Oxford, UK : Oxford University Press, 2011. – P. 654-680.
11. Hermans, H. J. M. Dialogical theory of the I and increasing multiplicity of the I-position in a globalizing society: an Introduction / H. J. M. Hermans // New directions for child and adolescent development (NDCAD). – 2012. – P. 1-21.
12. Hermans, H. J. M. Dialogue policy in the field of education / H. J. M. Hermans // Journal of constructivist psychology. – 2013. – P. 81-89.
13. Hermans, H. J. M. Dialogic self-government: Meaning as movement / H. J. M. Hermans, H. J. G. Kempen. – San Diego : Academic Press.
14. Hermans, H. J. M. Dialogical self-government: Beyond individualism and rationalism / H. J. M. Hermans, H. J. G. Kempen, R. Van Loon // American psychologist. – 1992. – P. 23-33.
15. Hermans, H. J. M. Dialogical theory of self-determination. Positioning and Counter-positioning in a globalizing society / H. J. M. Hermans, A. Hermans-Konopka. – Cambridge University Press, 2010.

## REFERENCES

1. Andreev, V. I. (2013). *Konkurentologiya. Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti* [Competitiveness. Training course for creative self-development of competitiveness]. Kazan, Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy. 468 p.
2. Valezhanina, T. V., Dneprov, S. A. (2014). Rezul'taty faktornogo analiza samorazvitiya konkurentosposobnosti budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya [Results of a factor analysis of the self-development of competitiveness of future teachers]. In *Obrazovanie i samorazvitie*. No. 2 (40), pp. 174-180.
3. Dneprov, S. A., Zareeva, T. V. (2019). *Anketa «Kakova moy konkurentosposobnost'?»* [Questionnaire "What is my competitiveness?"]. Ekaterinburg. 12 p.
4. Dneprov, S. A., Zareeva, T. V. (2016). Makarenko o vospitanii konkurentosposobnosti [Makarenko on the education of competitiveness]. In *Formirovanie kadrovogo potentsiala SPO – innovatsionnye protsessy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii : sbornik nauch. tr. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 16 fevr. 2016 g., g. Ekaterinburg*. Ekaterinburg, pp. 11-16.
5. Evplova, E. V., Zareeva, T. V. (2017). Lichnostnaya (individual'naya) i korporativnaya konkurentosposobnost' budushchego spetsialista: skhodstva i razlichiya [Personal (individual) and corporate competitiveness of a future specialist: similarities and differences]. In *Vestnik VEGU*. No. 4 (90), pp. 32-40.
6. Zareeva, T. V., Dneprov, S. A. (2016). Problemy vysshego obrazovaniya po formirovaniyu konkurentosposobnoy lichnosti studenta [Problems of higher education in the formation of a student's competitive personality]. In *Praktiko-orientirovannaya podgotovka pedagogov-issledovateley v sisteme professional'nogo obrazovaniya : sbornik trudov konf., 17-18 marta 2016 g.. Tyumen*, pp. 106-116.
7. Porter, M. (2011). *Konkurentnaya strategiya: metodika analiza otrasley i konkurentov* [Competitive strategy: methods of analysis of industries and competitors]. Moscow, Al'pina Pablisher. 454 p.
8. Khermans, Gubert Y. M. (2007). Lichnost' kak motivatsionnyy rasskazchik: teoriya valyuatsii i metod samokonfrontatsii [Personality as a motivational narrator: value theory and the method of self-confrontation]. In *Postneklassicheskaya psikhologiya. Sotsial'nyy konstruksionizm i narrativnyy podkhod*. No. 1 (3), pp. 7-53.
9. Hermans, H. J. M. (2002). Man as a motivated storyteller: evaluation theories and self-confrontation method. In Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (Eds.). *Advances in Personal Construct psychology*, pp. 3-38.
10. Hermans, H. J. M. (2011). Dialogue on its own: the process of positioning in space and time. In Gallagher, S. (Ed.). *Oxford Handbook of the Self*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 654-680.

11. Hermans, H. J. M. (2012). Dialogical theory of the I and increasing multiplicity of the I-position in a globalizing society: an Introduction. In *New directions for child and adolescent development (NDCAD)*, pp. 1-21.
12. Hermans, H. J. M. (2013). Dialogue policy in the field of education. In *Journal of constructivist psychology*, pp. 81-89.
13. Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G. *Dialogic self-government: meaning as movement*. San Diego, Academic Press.
14. Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., Van, Loon R. (1992). Dialogical self-government: beyond individualism and rationalism. In *American psychologist*, pp. 23-33.
15. Hermans, H. J. M., Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical theory of self-determination. Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.

УДК 371.385  
ББК 4420.227

DOI 10.26170/ro20-02-09  
ГРНТИ 15.31.31

Код ВАК 19.00.01; 19.00.03

**Дусмухамедова Шоира Акбаровна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Ташкентский государственный педагогический институт; г. Ташкент, Узбекистан; e-mail: shoira.d@mail.ru

**Салиева Дилором Абдуллаевна,**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Кокандский государственный педагогический институт; г. Коканд, Узбекистан; e-mail: solievaD78@gmail.com

**Максимова Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: maximova70@mail.ru

**СООТНОШЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ПОКАЗАТЕЛЯМИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СТИЛЕМ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ УЗБЕКИСТАНА)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** внешняя и внутренняя мотивация; психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности.

**АННОТАЦИЯ.** Младший школьный возраст, по мнению большинства исследователей, является наиболее сензитивным для развития академической самостоятельности и учебной мотивации, выступающих ключевыми факторами успешности образовательной деятельности. Авторы статьи предположили, что формирование самостоятельности учащегося связано с условиями обучения, характером изменений в мотивационной сфере личности ребенка, в том числе, в преобладании внутренней или внешней мотивации. Исследование выполнено на выборке 134 учащихся и 18 педагогов школ Узбекистана. В качестве диагностических средств выступили: методика «Диагностика уровня школьной мотивации учащихся начальной школы» Н. Г. Лускановой, методика «Диагностика учебной самостоятельности младшего школьника» С. Ю. Прохорова, методика «Стиль педагогической деятельности» А. М. Марковой и А. Я. Никоновой. Предварительно была проведена адаптация методик для узбекской выборки. В качестве основного статистического инструмента использовался расчет критерия  $\chi^2$ . В результате исследования была установлена статистически достоверная взаимосвязь между показателями учебной мотивации и уровнем академической самостоятельности младших школьников. Исследователи выявили, что стимулом учебной деятельности может быть внешняя мотивация, то есть мотивация избежать неудачи и наоборот. Младшие школьники с высокими и выше среднего показателями академической самостоятельности в основном обучаются в классах учителей, обеспечивающих сосредоточенность обучающихся как на содержательных аспектах изучаемого материала, так и на достижении целей своей деятельности, и которые менее склонны акцентировать внимание на оценке неудач своих учеников. На основании полученных результатов в статье сформулированы педагогические и психологические направления работы для успешного развития академической самостоятельности и учебной мотивации учащихся младших классов.

**Dosmuhamedova Shoira Akbarovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Tashkent State Pedagogical Institute, Tashkent, Uzbekistan

**Saliyeva Dilorom Abdullaevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

**Maksimova Lyudmila Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**CORRELATION OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF ACADEMIC  
AUTONOMY OF YOUNGER STUDENTS WITH INDICATORS  
OF EDUCATIONAL MOTIVATION AND STYLE  
OF PEDAGOGICAL ACTIVITY  
(ON THE EXAMPLE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN UZBEKISTAN)**

**KEYWORDS:** external and internal motivation; psychological and pedagogical support of educational activities.

**ABSTRACT.** Primary school age, according to most researchers, is the most sensitive for the development of academic autonomy and educational motivation, which are key factors for the success of educational activities. The authors of the article suggested that the formation of student autonomy is associated with the learning environment, the nature of changes in the motivational sphere of the child's personality, including the predominance of internal or external motivation. The study was performed on a sample of 134 students and 18 teachers of schools in Uzbekistan. As diagnostic tools were: the method of "Diagnostics of level of school

motivation in elementary school students” N. G. Lukanova, the method of “Diagnosis of educational autonomy of younger school student” S. Yu. Prokhorov, the method “Style of teaching” A. M. Markova and A. I. Nikonova. Previously, the methods were adapted for the Uzbek sample. The calculation of the  $\chi^2$  criterion was used as the main statistical tool. As a result of the study, a statistically reliable relationship was established between the indicators of educational motivation and the level of academic autonomy of younger students. The researchers found that the incentive for learning activities can be external motivation, that is, the motivation to avoid failure and Vice versa. Younger students with high and above-average levels of academic autonomy are mostly trained in teacher classes that ensure that students focus on both the content aspects of the material being studied motivation, psychological and pedagogical support of educational activities and on achieving their goals, and who are less likely to focus on assessing the failures of their students. Based on the results obtained, the article formulates pedagogical and psychological directions of work for the successful development of academic autonomy and educational motivation of primary school students.

**Введение.** В настоящее время в системе образования большинства стран, в том числе Узбекистана и России, значительное внимание уделяется повышению качества образовательной деятельности. Основная цель образования – воспитание человека, готового отвечать вызовам современности, принимать ответственность за свою жизнь, определяя актуальные цели и смыслы, способного к эффективной образовательной, профессиональной, общественной и иным видам деятельности в условиях высокой неопределенности и изменчивости современного мира. Несмотря на то, что проблеме изучения факторов, определяющих успешность деятельности человека, в том числе и образовательной, посвящено огромное количество исследований, представленных как в англоязычной научной литературе, так и в трудах ученых Узбекистана и России, в качестве ключевого называется мотивация. Мотивация понимается как основная движущая сила, определяющая деятельность личности. При этом, несмотря на высокую частотность использования понятия «мотивация» в научном дискурсе, процесс его научного осмысления остается актуальным, что связано с многоаспектностью понимания содержания, структуры, движущих сил и условий формирования мотивации [6; 7; 18; 22; 23].

По мнению Л. И. Божович, мотивация представляет собой совокупность мотивов, определяющих деятельность, это процесс, связанный с саморегуляцией деятельности человека, направленный на преобразование предметной ситуации и/или предметных отношений личности, в котором представлено единство личностных и ситуационных параметров [1]. С позиции деятельностного подхода, характерного для российских исследований, мотивация понимается как совокупность внутренних и внешних движущих сил, характеризующихся направленностью, наличием цели, границ и форм деятельности. Мотивация учебной деятельности выступает частным видом мотивации, запуская, определяя, направляя и поддерживая усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Учебная мотивация представляет интерес для педагогов и

родителей как ведущий фактор в управлении индивидуальной деятельностью и поведением личности школьника [2; 10; 11; 12; 15; 17]. Л. И. Божович, А. К. Маркова и другие считают, что поведение младших школьников в учебных ситуациях регулируется и координируется обширной системой мотивации [1; 10]. Исследователи отмечают, что мотивы, стоящие за одним и тем же поведением школьников, могут отличаться по своему содержанию и цели [8; 12; 21]. Первично, с началом систематического обучения, у ребенка проявляются социальные мотивы (хорошие оценки, похвалы учителя, поощрение со стороны родителей, продвижение по службе среди одноклассников и т. д.), затем появляются когнитивные мотивы (желание изучать новую информацию, интерес к знаниям, желание знать, тестирование самопознания и т. д.). В первые годы обучения в школе у ребенка формируются мотивы к самостоятельному обучению, но они проявляются в самой простой форме – поиск дополнительных источников знаний. Со временем социальные мотивы меняются, переходя от недифференцированного общего понимания к более глубокому пониманию необходимости обучения. Социальные мотивы на этой ступени возрастного развития выражают потребность в получении поддержки учителя [1; 7; 10].

Формирование академической самостоятельности учеников на основе их мотивации зависит от условий обучения. Ребенок должен осознавать цель деятельности, понимая, что и почему он должен делать. Для формирования учебной мотивации, лежащей в основе академической самостоятельности, необходимо создавать ситуации, предполагающие самостоятельное освоение знаний, а не получение их в «готовом» виде от учителя. Опыт показывает, что упражнения, требующие различных умственных действий, более эффективны. Важно предоставлять возможность учащимся выполнять как простые действия, предполагающие повторение усвоенного, творческие, практические задания, так и сложные действия, предполагающие поиск самостоятельных путей и средств решения учебных заданий. Развивающий потенциал учебной деятельности за-

висит от ее сложности. Содержание и цели упражнений постепенно должны усложняться, возрастать скорость, качество и степень самостоятельности в выполнении заданий. Однако результаты учебной деятельности должны контролироваться и оцениваться учителем [5]. Учащийся должен осознавать свои успехи и неудачи (по нашему мнению, контроль и оценку следует также выполнять самим детям). В любом случае, оценка должна послужить стимулом для мотивации школьников к выполнению в дальнейшем сложных и увлекательных заданий. Без учета данных организационных условий потенциал развития самостоятельности учебной деятельности учащихся не будет реализован. Вышесказанное указывает на изменение мотивационного поля школьников, их общую когнитивную и социальную ориентацию, освоение новой социальной роли «ученика», когда эта позиция будет сформирована, появляются новые отношения – учебные мотивы. Младший школьный возраст, по мнению большинства исследователей, является наиболее сензитивным для развития учебной мотивации и академической самостоятельности [3; 16; 20].

**Цели исследования.** Для изучения уровня развития академической самостоятельности учащихся младших классов, психологических особенностей их учебной мотивации, а также стиля педагогической деятельности их учителей нами было проведено психологическое исследование.

Исследовательские вопросы:

1. Существует ли статистически достоверная взаимосвязь между показателями учебной мотивации и уровнем академической самостоятельности младших школьников?
2. Каким образом соотносятся показатели уровня развития академической самостоятельности учащихся младших классов со стилем педагогической деятельности их учителей?
3. Какие педагогические и психологические направления работы могут быть рекомендованы для успешного развития академической самостоятельности и учебной мотивации младших школьников?

**Методы исследования.** Описание исследовательской выборки:

А. Учащиеся младших классов школ № 1, 15, 18, 37 города Коканда Ферганской области (Узбекистан). Объем выборки – 134 человека.

Б. Учителя начальных классов школ № 1, 15, 18, 37 города Коканда Ферганской области (Узбекистан). Объем выборки – 18 человек.

**Диагностические средства:**

1. Для выявления уровня сформированности учебной мотивации использовалась методика «Диагностика уровня школьной мотивации учащихся начальной

школы» Н. Г. Лускановой [9]. Выбор данного метода обусловлен его компактностью (10 вопросов), отражением типичных и для образовательных организаций Узбекистана ситуаций проявления учебной мотивации. Это также позволяет собирать данные, необходимые для того, чтобы сделать выводы о том, какие из внутренних и внешних мотиваций являются основой уровня мотивации обучения. Анализ ответов испытуемых помимо уровня развития учебной мотивации позволяет выявить приоритет внутренних или внешних мотивов в структуре учебной мотивации. Эксперты, использующие данную методику, отмечают, что индикаторы умеренной мотивации к обучению обычно указывают на внешнюю мотивацию, более высокая мотивация указывает на относительную независимость от внешних требований и норм, то есть большую зависимость от внутренних мотиваций. Диагностика проводилась в групповой форме. Предварительно была проведена адаптация вопросов для узбекской выборки.

2. С целью определения уровня академической самостоятельности применялась методика «Диагностика учебной самостоятельности младшего школьника» С. Ю. Прохорова. Методика представляет собой совокупность нескольких небольших по объему тестов, позволяющих выявить такие показатели самостоятельности учебной деятельности школьников, как: понимание учебной задачи, способность к самостоятельному выбору способа решения учебной задачи, самостоятельность в планировании своей деятельности, способность к планированию, обобщению, самоконтролю и рефлексии [13; 14]. Диагностика проводилась в групповой форме. Предварительно была проведена адаптация вопросов для узбекской выборки.

3. Диагностика индивидуальных особенностей педагогической деятельности выполнялась с помощью методики «Стиль педагогической деятельности» А. М. Марковой и А. Я. Никоновой [10]. Дифференция стилей педагогической деятельности выполняется авторами на основании следующих критериев: ориентация педагога на процесс или результат, динамические показатели (гибкость, устойчивость, переключаемость), результативность. А. М. Марковой и А. Я. Никоновой выделяются 4 стиля педагогической деятельности: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методический. Диагностика проводилась в индивидуальной форме. Предварительно была проведена адаптация вопросов для узбекской выборки.

В качестве основного статистического инструмента использовался расчет критерия

$\chi^2$ . Данный метод применялся для выявления зависимости между показателями учебной мотивации и уровнем академической

самостоятельности младших школьников.

### Результаты

Таблица

#### Связь между показателями академической самостоятельности и доминирующим типом мотивации младших школьников (по критерию $\chi^2$ )

№	Распределение учеников по приоритетным типам учебной мотивации	Группы испытуемых			
		1 группа		2 группа	
		$\chi^2$	P	$\chi^2$	P
1	Внутренняя учебная мотивация ( $n_1=24$ ; $n_2=27$ )	51,1	$p \leq 0,01$	81,4	$p \leq 0,01$
2	Внешняя учебная мотивация ( $n_1=39$ ; $n_2=44$ )	5,45	$p \geq 0,05$	6,05	$p \geq 0,05$

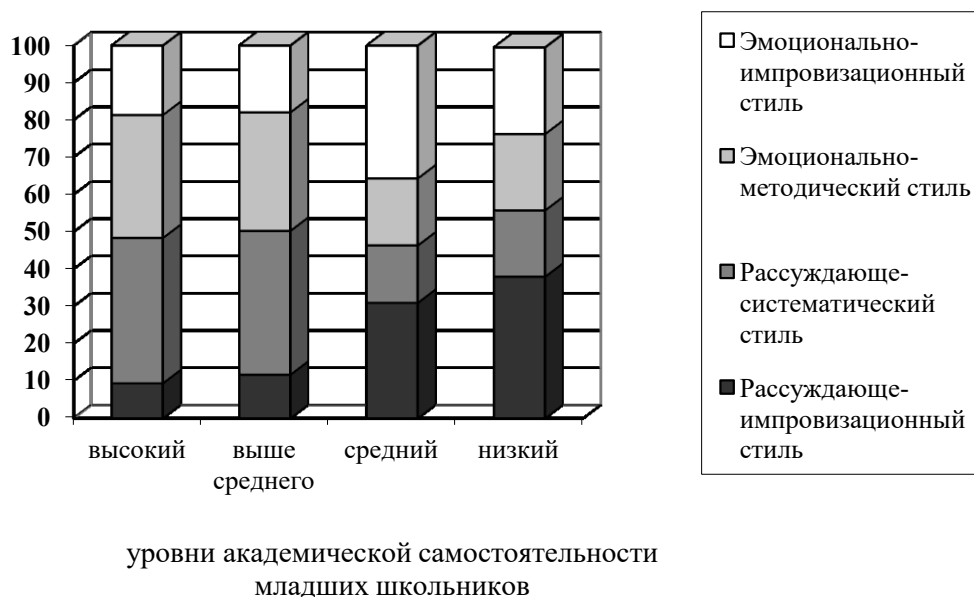
Как показывает анализ данных, представленных в таблице, у младших школьников преобладают показатели внутренней мотивации, подтверждая, что обучение является доминирующим мотивом деятельности. Известно, что когда преобладают внутренние мотивы, процесс обучения в первую очередь касается содержания или процесса. Эти учащиеся стремятся узнать новую информацию, способы действий, понять природу событий или активировать процесс преодоления различных препятствий при выполнении заданий. Несомненно, ученики, которые склонны к инновациям и самопроверке, готовы приложить усилия, чтобы продемонстрировать независимость в большем количестве ситуаций, чем ученики, которые обеспокоены своей основной мотивацией, своим стремлением к классной позиции и страхом, что взрослые и сверстники будут плохо с ними обращаться. Негативное влияние доминирования внешней мотивации на самостоятельность обучения обусловлено высоким уровнем уверенности в том, что результаты мотивированы положительными эмоциями. Действительно, когда деятельность заканчивается положительно, следует похвала или иные формы признания успехов учащегося со стороны учителя, это, безусловно, заставит ученика испытывать положительные эмоции [23].

Исследователи обнаружили, что внешние мотивы обучения, в свою очередь, можно подразделить на позитивные (например, мотив стремления к успеху) и негативные

(например, мотив избегания неудачи). Действительно, в то время как основным стимулом учебной деятельности является внешняя мотивация, такая как отношение учителя к ученику, в то же время она может основываться на страхе перед негативным отношением учителя, то есть на избегании неудачи, и наоборот. Это требует выяснения индивидуальных вариаций, возникающих в результате взаимодействия внешних мотивов с другими компонентами системы личной мотивации, прежде чем прийти к общим выводам о негативной роли внешних мотивов в формировании и развитии академической самостоятельности.

Чтобы определить важность педагогической деятельности учителя в качестве фактора развития академической самостоятельности учащихся, было проведено психодиагностическое исследование с педагогами тех учащихся, которые входили в исследовательскую выборку. Согласно его выводам (см. рис.), младшие школьники с высокой самостоятельностью обучения обучаются в основном у педагогов с преобладанием эмоционально-методического и рассуждающе-импровизационного стилей педагогической деятельности ( $M_2=18/10$ ;  $M_3=17/8,5$ ). Напротив, более высокое количество учащихся с умеренной или низкой академической самостоятельностью обучается в классах учителей с эмоционально-импровизационным и рассуждающе-методическим стилями ( $M_1=15,9/10,1$ ;  $M_4=18/6$ ).





**Рис. Распределение учащихся по степени академической самостоятельности в соответствии со стилем педагогической деятельности их учителей (в %)**

Исследование показало, что процент младших школьников с высокими и выше среднего показателями академической самостоятельности (61%) обучаются в классах учителей, которые ориентированы как на процесс, так и на результаты обучения, обеспечивая тем самым сосредоточенность обучающихся как на содержательных аспектах изучаемого материала, так и на достижении целей своей деятельности. Педагоги, в отличие от коллег с другими стилями педагогической деятельности, менее склонны акцентировать внимание на оценке неудач своих учеников. Обучающиеся с низким уровнем академической самостоятельности в основном обучаются у педагогов, преимущественно ориентирующих учащихся на результаты обучения. В педагогическом взаимодействии учителя склонны подчеркивать характеристики производительности деятельности младших школьников в случае успеха и личностных качеств в случае неудач. Следует отметить, что в системах педагогического образования существует высокая корреляция между высокой и средней, средней и низкой самооценкой учащихся в классах преподавателей, которые подчеркивают личностные качества учащихся в контексте успеваемости и неуспешности в оценке успеваемости учащихся (разница  $X^2=11,56/43,56$  значима). Было обнаружено, что разница в педагогических стилях учителей, ищущих причины успеха или неудачи образовательной деятельности учащегося в его характере, была относительно небольшой ( $X^2=4,84$ ).

**Закключение.** Результаты проведенного исследования позволили выделить условно разделенные нами два направле-

ния работы: с учащимися и с педагогами.

1. Первое направление работы подразумевает коррекционно-развивающее воздействие на младшего школьника посредством организации системы психологической работы. Согласно данным нашего исследования, развитие внутренней мотивации учения в сочетании с преобладанием мотивации стремления к успеху положительно отражается на стремлении учащихся младшего школьного возраста к академической самостоятельности. Поэтому считаем достаточно эффективной работу с учащимися в направлении развития уверенности в себе, что по данным специальных исследований опосредствует формирование положительной внутренней мотивации [4]. Для достижения этой цели целесообразно следующее: акцентировать внимание учащихся на тех действиях, которые они выполняют образцово, достойно для положительных оценок; побуждать к нахождению и открытому утверждению достоинств результатов деятельности друг друга; стимулировать воспоминания учащихся о последних случаях и причинах одобрительного отношения к самому себе со стороны других людей; способствовать размышлению учащихся о тех собственных положительных личностных качествах, без которых не было бы возможным выполнение ими ряда конкретных действий.

2. Второе направление рассчитано на работу с учителями, что достаточно актуально, если учесть какое огромное значение имеет личность педагога для личностного становления учащихся на этом возрастном этапе психического развития [19]. Изменения в личностном отношении педагога к

обучающимся рассматриваются как опосредствующее звено между психологическим воздействием и развитием учебной самостоятельности учащихся. Поскольку важнейшим условием личностного развития учащихся является гуманизация педагогического процесса, на наш взгляд, работа с учителями начальных классов должна подразумевать следующее: укрепление у педагогов позиции безусловного принятия учащегося как личности; побуждение учителей к концентрации внимания в индивидуальности каждого учащегося, на положительных сторонах его личности; способствование размышлению учителей о том, в какой бы жизненной ситуации некоторое конкретное, обычно отрицательно оцениваемое личностное качество учащегося, могло иметь положительное значение.

Таким образом, на наш взгляд, приори-

тет внешних учебных мотивов препятствует формированию самостоятельности в образовательной деятельности. В то же время, основываясь на вышеизложенных результатах, мы считаем, что необходимо учитывать различные факторы, влияющие на развитие учебной мотивации и академической самостоятельности учащихся, поэтому не следует фокусировать внимание только на развитии внутренней мотивации.

В целом, можно отметить, что развитие академической самостоятельности младших школьников требует синхронизации соответствующих педагогических и психологических подходов, позволяющих достичь изменений на личностном уровне как у учащихся, так и у педагогов. Последнее предполагает осуществление целенаправленной систематической практической работы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008.
2. Братчикова, Ю. В. Развитие мотивации младших школьников в проблемно-диалогическом обучении / Ю. В. Братчикова // Современная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 67-71.
3. Водяха, С. А. Особенности самооценки психологически благополучных школьников / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 68-73.
4. Воробьева, И. В. Эмоциональное благополучие младшего школьника в семье: нарушения семейного воспитания и риски вандализма / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 138-144.
5. Денисова, А. А. Организация оценочной деятельности как средство развития учебной мотивации младших школьников / А. А. Денисова, Е. П. Аширова // Начальное образование. – 2017. – № 1. – С. 20-28.
6. Заусенко, И. В. Связь тревожности и мотивации к обучению у студентов / И. В. Заусенко, Е. В. Озерова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 90-96.
7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2006.
8. Кожевникова, С. А. Создание ситуации успеха как основное условие развития учебной мотивации младших школьников / С. А. Кожевникова, Т. И. Лукьяненко // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2017. – № 9 (17). – С. 158-161.
9. Лусканова, Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении / Н. Г. Лусканова. – Москва : Академия, 1993.
10. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителей / А. К. Маркова. – Москва, 2003.
11. Мосина, Н. А. Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости / Н. А. Мосина, Т. В. Казакова, Т. В. Захарова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 6-2. – С. 290-301.
12. Овсяникова, Е. А. Образ учителя как условие становления мотивации учебной деятельности младших школьников / Е. А. Овсяникова, М. Ю. Худаева, О. Е. Панич // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 365-372.
13. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – Москва : Академия, 2003.
14. Овчарова, Р. В. Проблема развития и формирования личности в детском возрасте / Р. В. Овчарова // Социально-педагогическая запущенность детей и подростков. – Saarbrücken, Deutschland, 2013. – С. 9-23.
15. Олейникова, И. П. Влияние рефлексивно-оценочной деятельности на повышение учебной мотивации младших школьников / И. П. Олейникова // Образование и воспитание. – 2018. – № 3 (18). – С. 39-40.
16. Прохорова, С. Ю. Учебная самостоятельность младшего школьника. Диагностика и развитие / С. Ю. Прохорова. – Москва : АРКТИ, 2008.
17. Семенова, Т. С. Мотивы учения и их влияние на успешность обучения первоклассников / Т. С. Семенова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 791-794.
18. Славутская, Е. В. Развитие познавательной мотивации младших школьников / Е. В. Славутская, А. М. Репина // Проблемы психологии и социальной педагогики. – Чебоксары, 2017. – С. 98-102.
19. Смирнов, А. В. Трудолюбия и ее психологический симптомокомплекс у педагогических работников / А. В. Смирнов // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 91-97.
20. Солиева, Д. Формирование характеристик самоуправления у младших школьников / Д. Солиева // Школа и жизнь. – 2009. – № 4. – С. 18-19.

21. Солиева, Д. Значение рефлексии в формировании учебной самостоятельности учащихся младшего школьного возраста / Д. Солиева, Ш. Дусмухамедова // Народное образование. – Ташкент, 2011. – С. 114-121.
22. Столбова, Е. С. Педагогические условия развития учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Е. С. Столбова // Modern Science. – 2019. – № 8-2. – С. 244-248.
23. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Речь, 2001.

## REFERENCES

1. Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg, Piter.
2. Bratchikova, Yu. V. (2015). Razvitie motivatsii mladshikh shkol'nikov v problemno-dialogicheskom obuchenii [Development of motivation for primary school students in problem-dialogical learning]. In *Sovremennaya pedagogika*. No. 3, pp. 67-71.
3. Vodyakha, S. A. (2019). Osobennosti samootsenki psikhologicheski blagopoluchnykh shkol'nikov [Features of self-esteem of psychologically prosperous students]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 68-73.
4. Vorob'eva, I. V., Kruzhkova, O. V. (2015). Emotsional'noe blagopoluchie mladshogo shkol'nika v sem'e: narusheniya semeynogo vospitaniya i riski vandalizma [Emotional well-being of primary school student in the family: violations of family education and the risks of vandalism]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 11, pp. 138-144.
5. Denisova, A. A., Ashirova, E. P. (2017). Organizatsiya otsennochnoy deyatel'nosti kak sredstvo razvitiya uchebnoy motivatsii mladshikh shkol'nikov [Organization of valuation activity as a means of developing educational motivation for primary school students]. In *Nachal'noe obrazovanie*. No. 1, pp. 20-28.
6. Zausenko, I. V., Ozerova, E. V. (2019). Svyaz' trevozhnosti i motivatsii k obucheniyu u studentov [Relationship of anxiety and student learning motivation]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 5, pp. 90-96.
7. Il'in, E. P. (2006). *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint Petersburg, Piter.
8. Kozhevnikova, S. A., Luk'yanenko, T. I. (2017). Sozdanie situatsii uspekha kak osnovnoe uslovie razvitiya uchebnoy motivatsii mladshikh shkol'nikov [Creation of a situation of success as the main condition for the development of educational motivation of younger students]. In *Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsiy*. No. 9 (17), pp. 158-161.
9. Luskanova, N. G. (1993). *Metody issledovaniya detey s trudnostyami v obuchenii* [Research methods for children with learning difficulties]. Moscow, Akademiya.
10. Markova, A. K. (2003). *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste* [Formation of motivation for learning at school age]. Moscow.
11. Mosina, N. A., Kazakova, T. V., Zakharova, T. V. (2017). Osobennosti uchebnoy motivatsii u mladshikh shkol'nikov s raznym urovнем uspevaemosti [Features of educational motivation in primary school students with different levels of performance]. In *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. No. 6-2, pp. 290-301.
12. Ovsyanikova, E. A., Khudaeva, M. Yu., Panich, O. E. (2017). Obraz uchitelya kak uslovie stanovleniya motivatsii uchebnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Image of teacher as a condition for the formation of motivation for the educational activities of primary school students]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 56-6, pp. 365-372.
13. Ovcharova, R. V. (2003). *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. Moscow, Akademiya.
14. Ovcharova, R. V. (2013). Problema razvitiya i formirovaniya lichnosti v detskom vozraste [Problem of development and personality formation in childhood]. In *Sotsial'no-pedagogicheskaya zapushchennost' detey i podrostkov*. Saarbrücken, Deutschland, pp. 9-23.
15. Oleynikova, I. P. (2018). Vliyaniye reflektivno-otsennochnoy deyatel'nosti na povysheniye uchebnoy motivatsii mladshikh shkol'nikov [Influence of reflective and evaluative activity on increasing the educational motivation of primary school students]. In *Obrazovanie i vospitanie*. No. 3 (18), pp. 39-40.
16. Prokhorova, S. Yu. (2008). *Uchebnaya samostoyatel'nost' mladshogo shkol'nika. Diagnostika i razvitie* [Educational independence of primary school student. diagnosis and development]. Moscow, ARKTI.
17. Semenova, T. S. (2011). Motivы ucheniya i ikh vliyaniye na uspehnost' obucheniya pervoklassnikov [Motives of learning and its impact on the success of training first graders]. In *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. No. 24, pp. 791-794.
18. Slavutskaya, E. V., Repina, A. M. (2017). Razvitie poznavatel'noy motivatsii mladshikh shkol'nikov [Development of cognitive motivation of primary school students]. In *Problemy psikhologii i sotsial'noy pedagogiki*. Cheboksary, pp. 98-102.
19. Smirnov, A. V. (2019). Trudogoliya i ee psikhologicheskiy simptomokompleks u pedagogicheskikh rabotnikov [Workaholic and its psychological symptom complex in pedagogical workers]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 2, pp. 91-97.
20. Solieva, D. (2009). Formirovanie kharakteristik samoupravleniya u mladshikh shkol'nikov [Formation of the characteristics of self-government in primary school students]. In *Shkola i zhizn'*. No. 4, pp. 18-19.
21. Solieva, D., Dusmukhamedova, Sh. (2011). Znachenie refleksii v formirovaniy uchebnoy samostoyatel'nosti uchashchikhsya mladshogo shkol'nogo vozrasta [Value of reflection in the formation of educational independence of primary school age students]. In *Narodnoe obrazovanie*. Tashkent, pp. 114-121.
22. Stolbova, E. S. (2019). Pedagogicheskie usloviya razvitiya uchebnoy motivatsii detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [Pedagogical conditions for the development of educational motivation for primary school children]. In *Modern Science*. No. 8-2, pp. 244-248.
23. Khekhauzen, Kh. (2001). *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. Saint Petersburg, Rech'.

**Мельникова Маргарита Леонидовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: melis\_rft@rambler.ru

**Чебыкина Ирина Витальевна,**

кандидат социологических наук, доцент, кафедра социологии и социальной работы, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: irinach@mail.ru

## **КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** копинг-стратегии; невроз; защитные механизмы личности; стресс; дистресс; адаптация.

**АННОТАЦИЯ.** В статье предпринята попытка исследовать взаимосвязь копинг-стратегий и защитных механизмов личности студентов-педагогов с разным уровнем невротизации. Отмечено, что наличие эффективных копинг-стратегий и защитных механизмов личности является условием успешной профессиональной деятельности будущих педагогов, а также соматического и психологического здоровья.

В статье представлена теоретическая и методологическая основа исследования, отмечена недостаточность проработанности и размытость понятий психологическая защита, невротизация и состояние невротизации, представлены методики сбора эмпирических данных.

Анализ данных позволил увидеть, что более чем у половины студентов-педагогов присутствуют психосоматические либо соматоформные заболевания на фоне повышенного уровня психического напряжения и невротизации. Исследование позволило выявить устойчивую систему психологических защит и неадаптивных копинг-стратегий у студентов-психологов с высоким уровнем невротизации и обосновать рекомендацию по целенаправленному формированию у студентов-педагогов данной группы более зрелых и адекватных стратегий адаптации.

**Melnikova Margarita Leonidovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Chebykina Irina Vital'evna,**

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

## **COPING STRATEGIES AND PROTECTIVE MECHANISMS OF PERSONALITY OF STUDENTS-TEACHERS**

**KEYWORDS:** coping strategies; neurosis; protective mechanisms of personality; stress; distress; adaptation.

**ABSTRACT.** The article attempts to investigate the relationship of coping strategies and protective mechanisms of the personality of student teachers with different levels of neurotization. It is noted that the presence of effective coping strategies and protective mechanisms of the personality is a condition for successful professional activity of future teachers, as well as somatic and psychological health.

The article presents the theoretical and methodological basis of the study, the lack of sophistication and fuzziness of the concepts of psychological defense, neurotization and the state of neurotization, the methods of collecting empirical data are presented.

An analysis of the data allowed us to see that more than half of the student teachers have psychosomatic or somatoform diseases against the background of an increased level of mental stress and neurotization. The research made it possible to identify a stable system of psychological defenses and non-adaptive coping strategies among psychology students with a high level of neurotization and substantiate the recommendation for the targeted formation of more mature and adequate adaptation strategies in student teachers of this group.

**Д**инамика современной жизни ставит перед людьми множество задач, связанных с быстрой адаптацией к меняющимся условиям жизни. Сниженный уровень адаптации может выразиться в возникновении невротических проявлений. По данным Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и неврологии имени В.М. Бехтерева, «...в 2012 году медики фиксировали 333,52 случая невротических расстройств на 100 тыс. человек. В 2017 году показатель упал до 277,1 на 100 тыс. человек» [4].

Наряду со статистически регистрируемым снижением показателей по численности невротических проявлений, многие исследователи отмечают рост соматических и психосоматических заболеваний у россиян, которые также имеют тесную связь как с невротическими расстройствами, так и с нарушениями адаптации. Есть данные о том, что «...частота психосоматических расстройств колеблется от 15 до 60% среди населения, а среди пациентов первичной практики – от 30 до 57%. Статистика показывает, что 1/3 больных, получающих ме-

дицинскую помощь, страдает первично от эмоциональных расстройств» [16, с. 240].

Актуальность работы обусловлена важностью исследования роли осознаваемых и неосознаваемых аспектов психологической защиты в процессе социальной адаптации студентов-педагогов, умения справляться со стрессовыми ситуациями, возникающими в условиях профессиональной деятельности. Это необходимо с целью сохранения соматического и психологического здоровья, профилактики развития невротических расстройств среди будущих педагогов.

Изучение защитных механизмов ведет свою традицию от работ З. Фрейда, А. Фрейд, К. Хорни, развито в работах Л. Р. Гребенниковой, О. В. Кружковой, Е. С. Романовой, О. Н. Шахматовой и др. [13; 21; 22; 31-35] Прикладные аспекты механизмов защиты в разных социально-профессиональных, возрастных группах представлены в работах Е. Ю. Галициной, Е. Р. Исаевой, Л. В. Мазуровой, А. В. Соловьевой, Л. Ю. Субботиной и др. [10; 12; 14; 25; 27].

Проблематика стресса и адаптационно-совладающего поведения является достаточно полно проработанной в психологической науке. Различные аспекты стресса рассмотрены в работах Г. Селье, Р. Лазаруса, С. Фолкмана, Л. И. Вассерман, Т. В. Балтиной, М. Л. Мельниковой, А. Н. Розенталя, Ю. В. Щербатых, С. Г. Юнусовой и др., а также установлена взаимосвязь между стрессом и психосоматическими расстройствами в работах Г. Аммона, М. В. Богдановой, Л. П. Великановой, И. Г. Малкиной-Пых, Е. А. Трифионовой и др. [2; 3; 5; 7; 15; 17; 19; 23; 24; 28; 36; 37].

Вместе с тем, в литературе недостаточно проработаны вопросы соотношения невротических состояний как критерия трудностей адаптации и защитно-совладающего поведения.

Определенную проблему представляет и некоторая размытость понятий «психологическая защита» (виды, механизмы формирования, акцент на негативных характеристиках защит и неприятие психоаналитических трактовок), «невротизация» и «состояния невротизации» (которые вообще не определены как научные категории, а состояния невротизации обычно рассматриваются через призму неврозов, чаще всего в медицинском ключе) [19; 26; 29; 30].

Сложность объекта исследования побуждает к его комплексному изучению, тщательному подбору диагностических методик и методов.

*Под механизм психологической защиты* мы понимаем систему регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негатив-

ных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта.

*Копинг-стратегии* – поведенческие стратегии, ориентированные на реальность, отличающиеся гибкостью, целенаправленностью. Основная цель копинг-стратегий – выбор наиболее эффективных способов поведения, наилучшим образом отвечающих возникшей ситуации. Неуспешное использование копинг-стратегий может привести к выходу за пределы адаптационного барьера и к невротизации.

Термин «невротизация» чаще всего употребляется либо как синоним таких явлений, как невроз и невротическое состояние, либо как некий процесс формирования невроза, его усугубления, развития, формирования. В рамках данной работы мы понимаем словосочетание «*невротическое состояние*» как синоним термина «невроз», а «невротизация» – как процесс формирования невроза, его перехода от легкой к более выраженной форме.

*Невроз* мы понимаем как функциональное расстройство психической деятельности, возникающее как реакция на значимые психотравмирующие события (конфликты) и обусловленное несовершенством механизмов психической защиты и антиципационной несостоятельностью.

*Цель исследования* – изучение доминирующих категорий психологической защиты и копинг-стратегий личности студентов-педагогов, с разными состояниями невротизации. Задачи исследования: 1) охарактеризовать уровень стрессоустойчивости и преобладающие виды невротизации студентов-педагогов, 2) провести анализ эмпирических данных о копинг-стратегиях и защитных механизмах студентов-педагогов с разными состояниями невротизации.

**Теоретико-методологическая основа исследования.** Основой методологии исследования является психоаналитическое направление (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, Н. Мак-Вильямс), его концепции психосоматического здоровья и психологических защит (В. Райх, К. Хорни). Также для исследования значима теория психоэмоционального реагирования Р. Плутчика, поддерживаемая в работах отечественных исследователей Л. Р. Гребенникова, Е. С. Романовой и др. Для исследования роли стресса в адаптационных процессах с позиций психофизиологии значимы подходы Г. Селье, Ф. Е. Василюка, Ф. Б. Березина и др. С позиций динамического подхода к изучению копинга за основу взята теория копинг-стратегий А. Лазаруса, а также теория стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и

Р. Рэя. Для изучения состояний невротизации за основу взят подход Д. М. Менделевича [6; 11; 18; 20-24; 31-35].

#### Методы исследования

– теоретические методы (сравнительный метод, методы систематизации и концептуализации научных идей);

– методы сбора эмпирических данных (методика «Индекс жизненного стиля» Келлермана-Плутчика; методика «Структурированное описание ситуации» (ОСК, адаптация методики Лазаруса, МГУ); методика определения стрессоустойчивости и

социальной адаптации Холмса и Рея; клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (авторы К. К. Яхин, Д. М. Менделевич);

– методы обработки и интерпретации результатов (методы математической статистики: выявление различий, оценка достоверности изменений, дисперсионный анализ с использованием пакета прикладных программ SPSS 17.0; сравнительный анализ).

Описание методического инструментария представлено в таблице 1.

Таблица 1

#### Методический инструментарий эмпирического исследования

Категории	Название и автор методики	Шкалы
актуальные психологические защиты	методика «Индекс жизненного стиля» Авторы: Г. Келлерман, Р. Плутчик	отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование, общая напряженность всех защит
копинг-стратегии	методика «Структурированное описание ситуации» (ОСК) Авторы: С. Фолкман, Р. Лазарус, адаптация методики МГУ	планомерное решение проблемы; обращение за поддержкой к социальному окружению; позитивная переоценка; противостояние; самоконтроль; самообвинение; фантазирование и надежда на внешние силы; дистанцирование; уход, избегание
уровень стрессонаполненности жизни и риск соматизации	методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Авторы: Т. Холмс, Р. Рей	степень сопротивляемости стрессу
невротические состояния	клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний Авторы: К. К. Яхин, Д. М. Менделевич	шкала тревоги, шкала невротической депрессии, шкала астении, шкала истерического типа реагирования, шкала обсессивно-фобических нарушений, шкала вегетативных нарушений

Реализация эмпирического исследования предполагала изучение механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у студентов-педагогов, их соотношение с наличием или отсутствием признаков состояния невротизации.

В исследовании приняли участие 85 человек – студентов-педагогов (очной и заочной форм обучения педагогических вузов) от 18 до 35 лет. Из них 87,1% – женщины, возраст большинства (84,7%) до 30 лет включительно. Три четверти испытуемых проживают в г. Екатеринбурге, имеют неоконченное высшее или высшее образование (84,7%).

**Результаты исследования.** Уровень стрессоустойчивости у большинства испытуемых (67,1%) низкий, что говорит о значительной нагрузке на психику, о переживании дистресса, о наличии большого количества в жизни студентов «разрушающих» стресс-факторов. Высокий, даже чрезмерный уровень «стрессонаполненности» является фактором предрасположенности к психосоматическим заболеваниям и психическому выгоранию. В относительно спокойном периоде жизни находится 17,6% испытуемых, а у 15,3% зафиксировано пороговое значение данного показателя (стрессонаполненность).

Большинство испытуемых (62,4%) указывают на наличие заболеваний, относящихся к психосоматическим, или признаки соматоформных расстройств. Самое частое заболевание, которое отмечали испытуемые, это аллергия (32 человека), гораздо реже отмечены язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки и лишний вес/ожирение (по 10 человек), доброкачественные новообразования (у 9 человек), симптомы соматических заболеваний (боли и неприятные ощущения, функциональные расстройства, наблюдающиеся со стороны нескольких органов), для которых не удается выявить объективной органической причины – у 8 человек.

Эти заболевания и состояния возникли у большинства испытуемых более года назад. При этом связь между указанными заболеваниями и значительным вкладом психологических факторов неоднократно доказана экспериментально [7; 8; 10; 12; 19; 29]. Так, например, согласно конверсионной модели психосоматических заболеваний, бессознательный конфликт, не имея выхода в соответствующем внешнем проявлении, приводит к эмоциональному напряжению, а затем к прорыву инстинктивных желаний и сопровождается устойчивыми

изменениями в вегетативной нервной системе [12].

Уровень невротизации испытуемых достаточно высокий (нет признаков невротических состояний у 34,1% испытуемых). Среди остальных испытуемых (всего 56 человек) 27,1% имеют 1-2 признака невротических состояний (низкий уровень невротизации); 18,8% имеют 3-4 признака невротических состояний (средний уровень невротизации); а 20% имеют 5-6 признаков невротических состояний (высокий уровень невротизации). Среди наиболее распространенных невротических состояний – невротическая депрессия и обсессивно-фобическое расстройство. Наиболее благополучная ситуация по шкалам астении и вегетативных нарушений (табл. 2).

Далее постараемся опровергнуть или доказать наше предположение о том, что механизмы психологической защиты и копинг-стратегии у студентов-педагогов с разными состояниями невротизации имеют значимые отличия. Для этого нам необходимо произвести статистическую проверку распределения признаков (понять, является ли распределение нормальным или отличается от нормального) (табл. 3) и выбрать соответствующие статистические критерии для анализа.

Таблица 2

**Представленность невротических состояний студентов-педагогов (в %)**

Признаки невротических состояний	Группа без признаков невротических состояний	Группа пограничного уровня	Группа с признаками невротических состояний
астения	57,6	16,5	25,9
вегетативное нарушение	57,6	15,3	27,1
истерический тип реагирования	45,9	21,2	32,9
тревога	37,6	23,5	38,8
невротическая депрессия	35,3	16,5	48,2
обсессивно-фобическое нарушение	34,1	21,2	44,7

Далее постараемся опровергнуть или доказать наше предположение о том, что механизмы психологической защиты и копинг-стратегии у студентов-педагогов с разными состояниями невротизации имеют значимые отличия. Для этого нам необходимо

произвести статистическую проверку распределения признаков (понять, является ли распределение нормальным или отличается от нормального) (табл. 3) и выбрать соответствующие статистические критерии для анализа.

Таблица 3

**Критерий однородности дисперсий (по всей выборке студентов-педагогов)**

Шкалы	Статистика Ливиня	ст.св.1	ст.св.2	Знач.
А – отрицание	1,734	3	81	,167
В – подавление	,491	3	81	,689
С – регрессия	,414	3	81	,744
Д – компенсация	,537	3	81	,658
Е – проекция	,705	3	81	,552
Ф – замещение	4,208	3	81	,008
Г – интеллектуализация	1,202	3	81	,314
Н – реактивное образование	,954	3	81	,418
ОНЗ – общая напряженность защит	1,202	3	81	,314
ПРП – планомерное решение проблем	3,425	3	81	,021
ОПСО – обращение за поддержкой к социальному окружению	,267	3	81	,849
ПП – позитивная переоценка	,095	3	81	,963
Пр – противостояние	,211	3	81	,888
СамК – самоконтроль	,265	3	81	,850
СамО – самообвинение	,492	3	81	,689
ФНВС – фантазирование и надежда на высшие силы	2,164	3	81	,099
Дис – дистанцирование	1,002	3	81	,397
Ух – уход, избегание	1,109	3	81	,350
СтрСум – стрессонаполненность (сумма)	4,414	3	81	,006

Проведя анализ однородности дисперсий, мы видим, что значение критерия в большинстве случаев (в 17 случаях из 19) превышает 0,05. Это означает, что дисперсии в исследуемых выборках однородные, а распределение по шкалам можно считать нормальным. Показатели дисперсии по шкалам F-замещение и СтрСум-стрессонаполненность меньше 0,05, следова-

тельно, распределение по этим шкалам отличается от нормального. Этот момент мы учтем далее при анализе. Поскольку в большинстве случаев распределение нормальное, проведем далее однофакторный дисперсионный анализ (табл. 4). Проведение этого вида анализа (однофакторный F-критерий) оправданно, т. к. выполняются три основные предположения: 1) экспериментальные

данные должны быть случайными и независимыми, 2) иметь нормальное распре-

ление, 3) их дисперсии должны быть одинаковыми.

Таблица 4

**Дисперсионный анализ (по всей выборке студентов-педагогов)**

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
А – отрицание	Между группами	5771,185	3	1923,728	6,045	,001
	Внутри групп	25775,495	81	318,216		
	Итого	31546,680	84			
В – подавление	Между группами	375,374	3	125,125	,341	,796
	Внутри групп	29694,585	81	366,600		
	Итого	30069,959	84			
С – регрессия	Между группами	11949,959	3	3983,320	17,242	,000
	Внутри групп	18713,229	81	231,028		
	Итого	30663,189	84			
D – компенсация	Между группами	4732,793	3	1577,598	4,693	,005
	Внутри групп	27227,207	81	336,138		
	Итого	31960,000	84			
Е – проекция	Между группами	2240,554	3	746,851	1,443	,236
	Внутри групп	41920,402	81	517,536		
	Итого	44160,955	84			
F – замещение	Между группами	6229,013	3	2076,338	6,146	,001
	Внутри групп	27363,752	81	337,824		
	Итого	33592,766	84			
G – интеллектуализация	Между группами	1570,069	3	523,356	1,829	,148
	Внутри групп	23172,262	81	286,077		
	Итого	24742,331	84			
H – реактивное обращение	Между группами	2532,188	3	844,063	2,501	,065
	Внутри групп	27338,401	81	337,511		
	Итого	29870,588	84			
ОНЗ – общая напряженность защит	Между группами	994,636	3	331,545	4,520	,006
	Внутри групп	5941,224	81	73,348		
	Итого	6935,860	84			
ПРП – планомерное решение проблем	Между группами	,676	3	,225	1,026	,386
	Внутри групп	17,790	81	,220		
	Итого	18,467	84			
ОПСО – обращение за поддержкой к социальному окружению	Между группами	1,578	3	,526	1,671	,180
	Внутри групп	25,499	81	,315		
	Итого	27,076	84			
ПП – позитивная переоценка	Между группами	,086	3	,029	,071	,975
	Внутри групп	32,500	81	,401		
	Итого	32,586	84			
Пр – противостояние	Между группами	1,090	3	,363	1,545	,209
	Внутри групп	19,042	81	,235		
	Итого	20,132	84			
СамК – самоконтроль	Между группами	,772	3	,257	1,375	,256
	Внутри групп	15,150	81	,187		
	Итого	15,922	84			
СамО – самообвинение	Между группами	6,855	3	2,285	9,345	,000
	Внутри групп	19,806	81	,245		
	Итого	26,662	84			



Продолжение таблицы 4

		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
ФНВС – фантазирование и надежда на высшие силы	Между группами	8,566	3	2,855	10,456	,000
	Внутри групп	22,119	81	,273		
	Итого	30,685	84			
Дис – дистанцирование	Между группами	,193	3	,064	,305	,822
	Внутри групп	17,094	81	,211		
	Итого	17,288	84			
Ух – уход, избегание	Между группами	1,359	3	,453	1,781	,157
	Внутри групп	20,601	81	,254		
	Итого	21,960	84			
СтрСум – стрессонаполненность (сумма)	Между группами	404336,488	3	134778,829	3,120	,031
	Внутри групп	3499415,935	81	43202,666		
	Итого	3903752,424	84			

При анализе полученных данных различия считаются значимыми, если значение критерия меньше 0,05. Из таблицы 4 мы видим, что из 19 шкал лишь по 8 шкалам различия являются значимыми и достоверными.

Поскольку ранее мы выяснили, что распределение по шкалам F-замещение и СтрСум-стрессонаполненность отличается от нормального, то далее (табл. 5) анализировать различия мы будем по 6 шкалам.

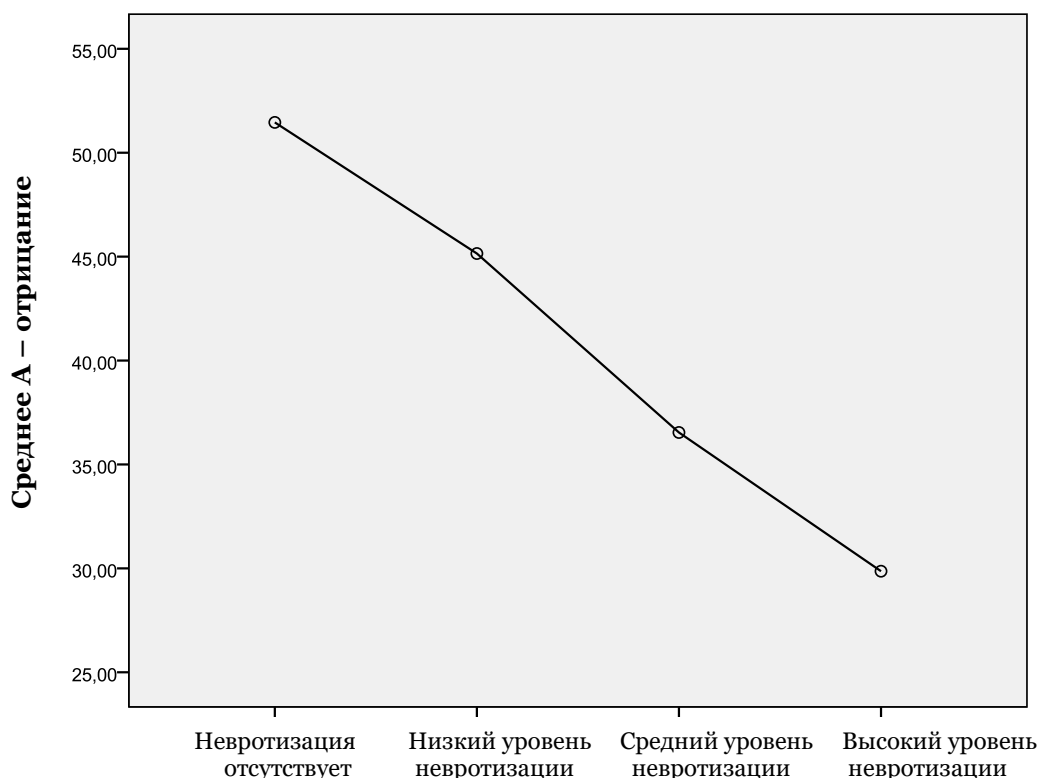
Таблица 5

Дисперсионный анализ значимых связей (по всей выборке студентов-педагогов)

Шкалы		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знач.
А – отрицание	Между группами	5771,185	3	1923,728	6,045	,001
	Внутри групп	25775,495	81	318,216		
	Итого	31546,680	84			
С – регрессия	Между группами	11949,959	3	3983,320	17,242	,000
	Внутри групп	18713,229	81	231,028		
	Итого	30663,189	84			
D – компенсация	Между группами	4732,793	3	1577,598	4,693	,005
	Внутри групп	27227,207	81	336,138		
	Итого	31960,000	84			
ОНЗ – общая напряженность защит	Между группами	994,636	3	331,545	4,520	,006
	Внутри групп	5941,224	81	73,348		
	Итого	6935,860	84			
СамО – самообвинение	Между группами	6,855	3	2,285	9,345	,000
	Внутри групп	19,806	81	,245		
	Итого	26,662	84			
ФНВС – фантазирование и надежда на высшие силы	Между группами	8,566	3	2,855	10,456	,000
	Внутри групп	22,119	81	,273		
	Итого	30,685	84			

Четыре из них описывают отличия в механизмах психологической защиты: отрицание, регрессия, компенсация и общая напряженность защит; а две – модели копинга: самообвинение и фантазирование,

надежда на высшие силы. Рассмотрим эти показатели более подробно. На рисунке 1 представлена взаимосвязь между отрицанием как механизмом психологической защиты и уровнями невротизации.



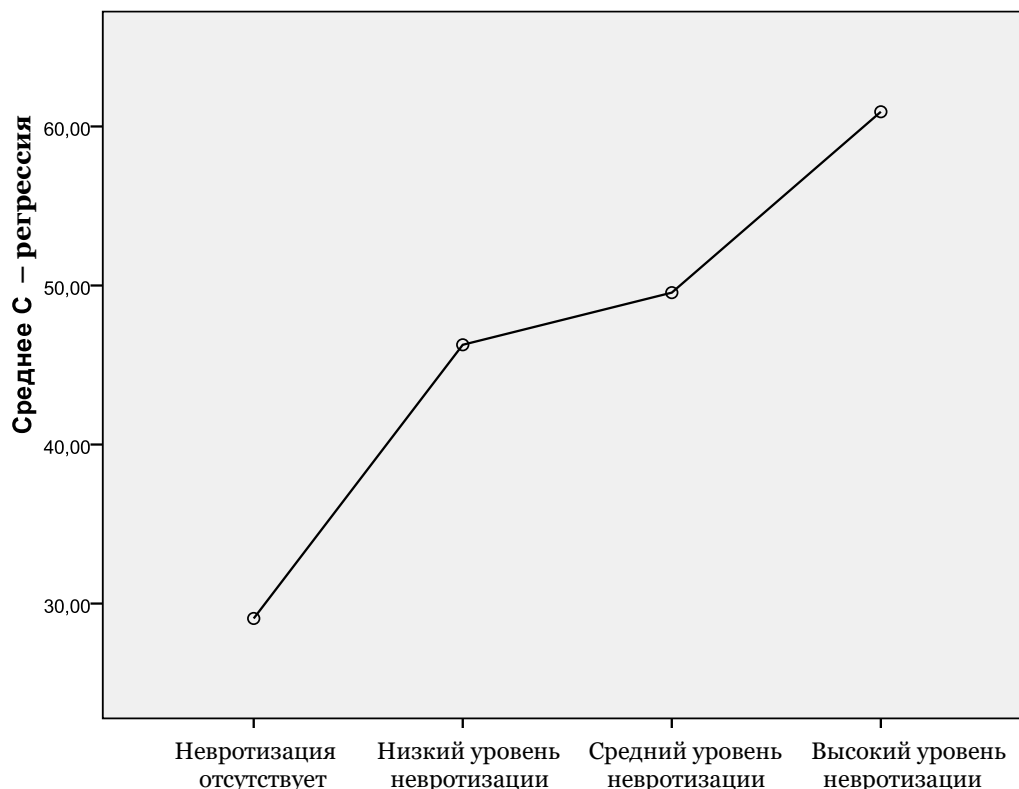
**Рис. 1. Отрицание как механизм психологической защиты у лиц с разным уровнем невротизации**

Согласно данным рисунка 1, самые высокие значения по шкале отрицание демонстрируют испытуемые, у которых невротические состояния не выявлены. А самые низкие значения по данной шкале у испытуемых с высоким уровнем невротизации. Отрицание является одним из примитивных защитных механизмов и связано с изоляцией неприятной информации. Вместе с тем, отрицание проявляется и как отказ от негатива в пользу позитивного – «все будет хорошо», и отказ видеть сложности – «вижу цель – не вижу препятствий». Тем более что отрицание может быть основой для высших форм психологической защиты. С другой стороны, возможно, высокий показатель отрицания как механизма психологической защиты у лиц без признаков невротизации и является причиной того, что они как бы и не видят симптомов невроза. Иначе говоря,

невротизация у них возможна, но симптомы в силу действия отрицания не попадают в область сознательного.

Возможно также и то, что лица с высоким уровнем невротизации и низкими показателями по шкале отрицания слишком много воспринимают не критично, невольно преувеличивая масштаб проблем.

Следующий механизм психологической защиты, выраженность которого достоверно отличается у лиц с разным уровнем невротизации, – это регрессия, посредством которой человек в ситуации тревоги переходит на более ранние стадии развития в поведенческих реакциях. На рисунке 2 мы видим, что у лиц с высоким уровнем невротизации выраженность регрессии как механизма психологической защиты гораздо выше, чем у тех испытуемых, у которых критерий невротических состояний не выявлен.



**Рис. 2. Регрессия как механизм психологической защиты у лиц с разным уровнем невротизации**

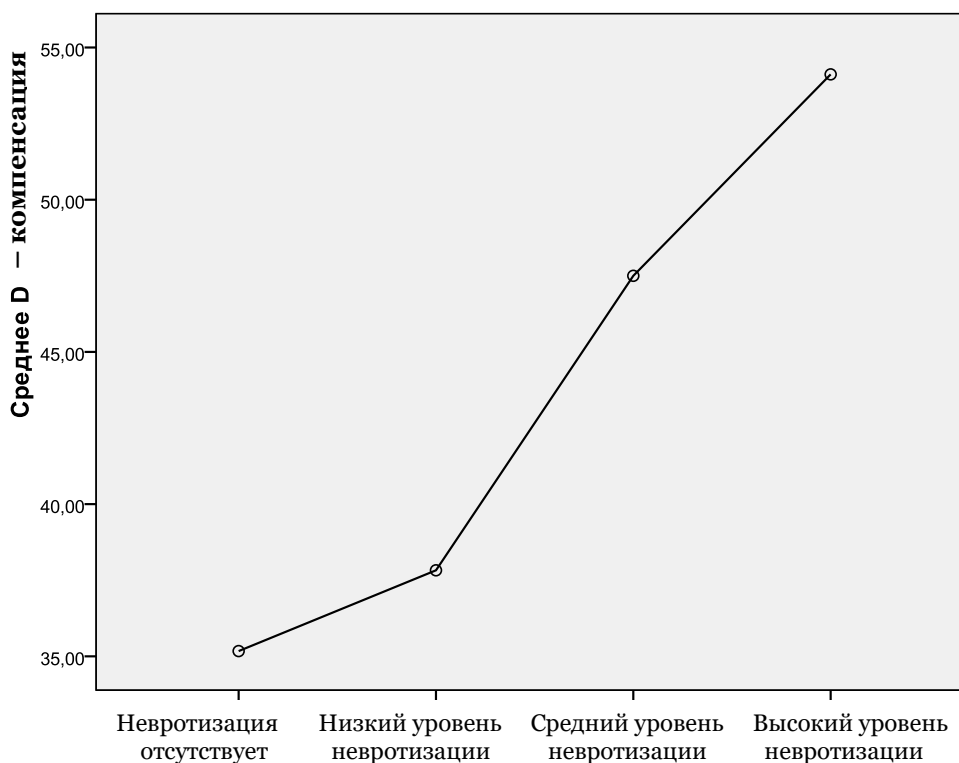
На уровне поведенческих реакций проявление данного механизма психологической защиты может быть выражено в более инфантильном поведении, более выраженном желании получить опеку и заботу, возможно, в «уходе в болезнь», на уровне когнитивном и эмоциональном – в более простых алгоритмах решения задач, более детских формах проявления эмоций. Возможно также наличие произвольных действий.

Можно предположить, что низкий уровень представленности механизма регрессии проявляется в более уверенном поведении, готовности переживать определенное напряжение в сложных ситуациях, мобилизоваться, получать поддержку и сочувствие от самих себя, а не от окружающих «взрослых».

Третий механизм защиты, отличающийся у лиц с разным уровнем невротизации, – это компенсация. В отличие от отрицания и регрессии, которые являются примитивными механизмами защиты, компенсация является высшим механизмом психо-

логической защиты, который формируется позднее других механизмов и связан с попыткой исправления или замены неполноценности, реальной или мнимой утраты. На рисунке 3 мы видим, что сильнее всего компенсация представлена как механизм психологической защиты у лиц с высоким уровнем невротизации, а минимальна – у лиц без невротических расстройств. Отметим, что в структуру компенсации как механизма психологической защиты также входят сверхкомпенсация, идентификация и фантазия. В том числе, вариантом неудачной компенсации может являться уход в болезнь.

Можно предположить, что у лиц, у которых отсутствуют признаки невротического состояния, меньше выражена потребность в заимствовании, поиске образца для подражания и заимствования, более развитая и устойчивая внутриличностная позиция, больше уверенности в себе, убежденность в правильности своих мыслей и поступков.



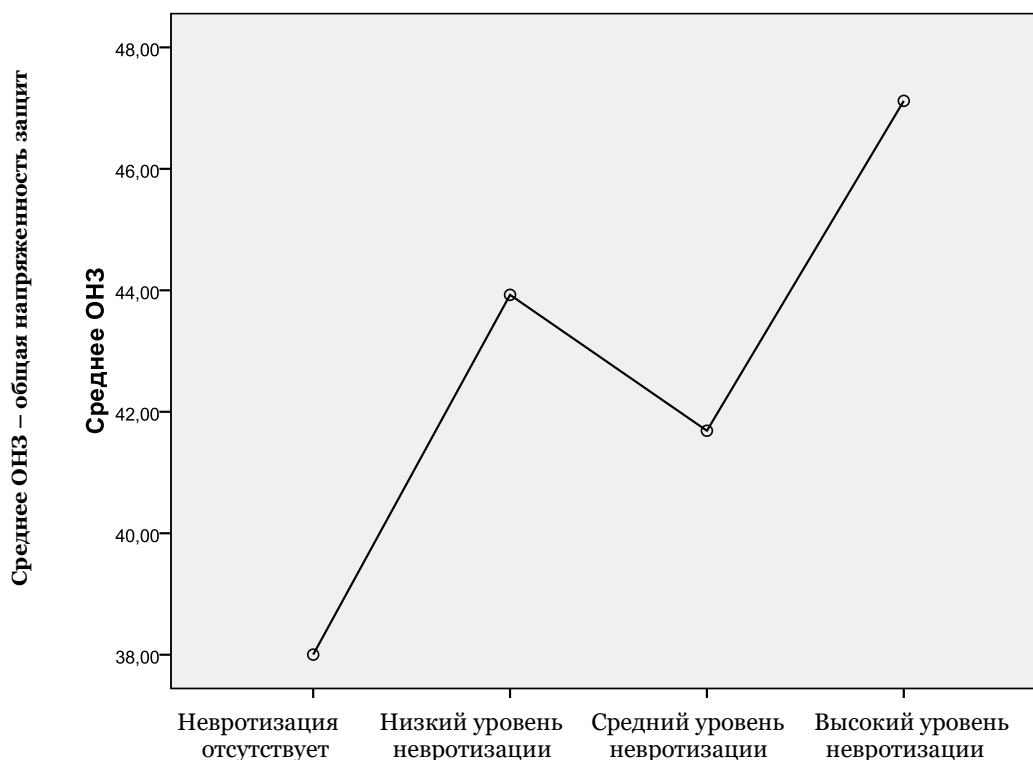
**Рис. 3. Компенсация как механизм психологической защиты у лиц с разным уровнем невротизации**

Неудивительно, что и уровень общей напряженности защит у лиц с разным уровнем невротизации отличается. Этот показатель характеризует наличие актуальных внутриличностных конфликтов, которые еще не решены. Анализ рисунка 4 свидетельствует, что линейной зависимости общей напряженности защит и уровня невротизации нет. Общая напряженность психологических защит ниже всего у лиц без невротических расстройств. Однако у лиц со средним уровнем невротизации напряженность защит выше, чем у людей без невроза, но ниже, чем у лиц с низким уровнем невротизации. А далее напряженность вырастает и достигает максимума у лиц с высоким уровнем невротизации. В рамках данного исследования сложно объяснить причины данного нелинейного процесса.

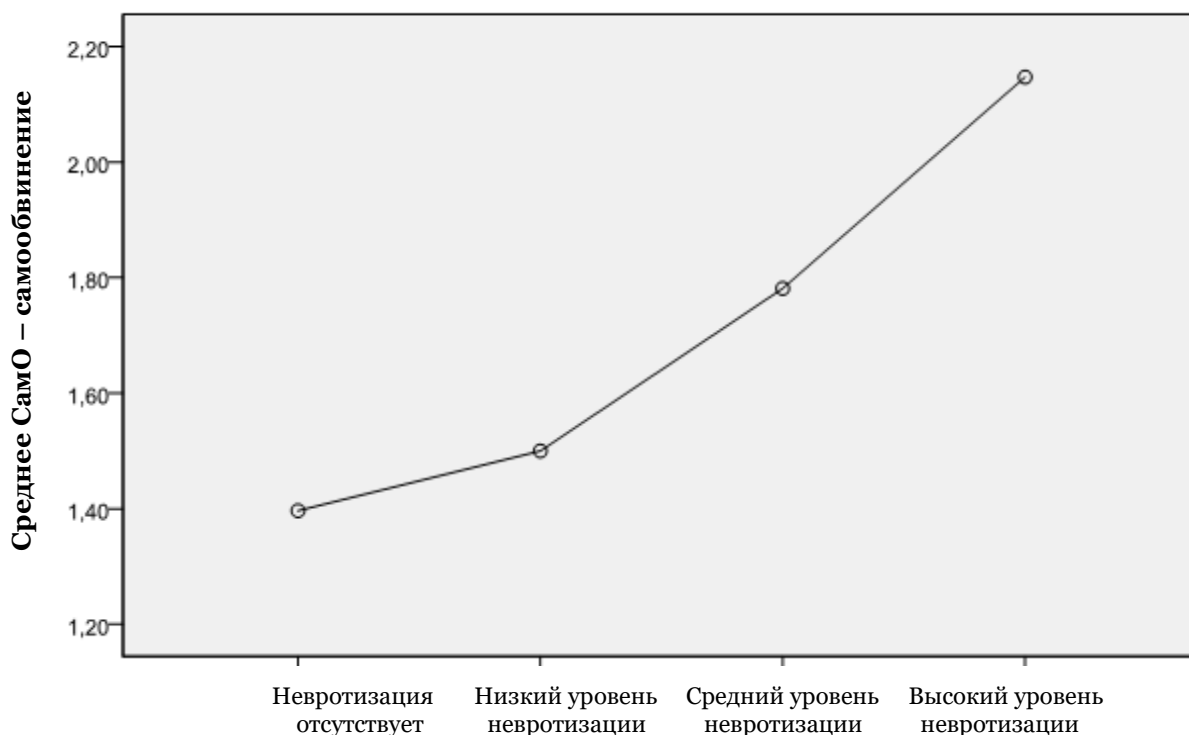
На уровне гипотезы можно предполо-

жить, что по мере нарастания признаков невротизации происходит некая адаптация, формируется толерантность к внутреннему напряжению, что и вызывает спад напряженности. Далее, по мере нарастания симптомов невроза и расширения его диапазона происходит скачок и напряженности защит, связанный с активизацией адаптационных механизмов личности. Высокая напряженность механизмов психологической защиты может служить «отчетливым признаком общей дезадаптации личности и риска возникновения нервно-психических расстройств» [12, с. 81].

Далее рассмотрим отличия в копинг-стратегиях лиц с разным уровнем невротизации. Значимые отличия есть по двум (из девяти) видам копингов – это самообвинение и фантазирование, надежда на высшие силы.



**Рис. 4. Общая напряженность защит у лиц с разным уровнем невротизации**



**Рис. 5. Самообвинение как копинг-стратегия у лиц с разным уровнем невротизации**

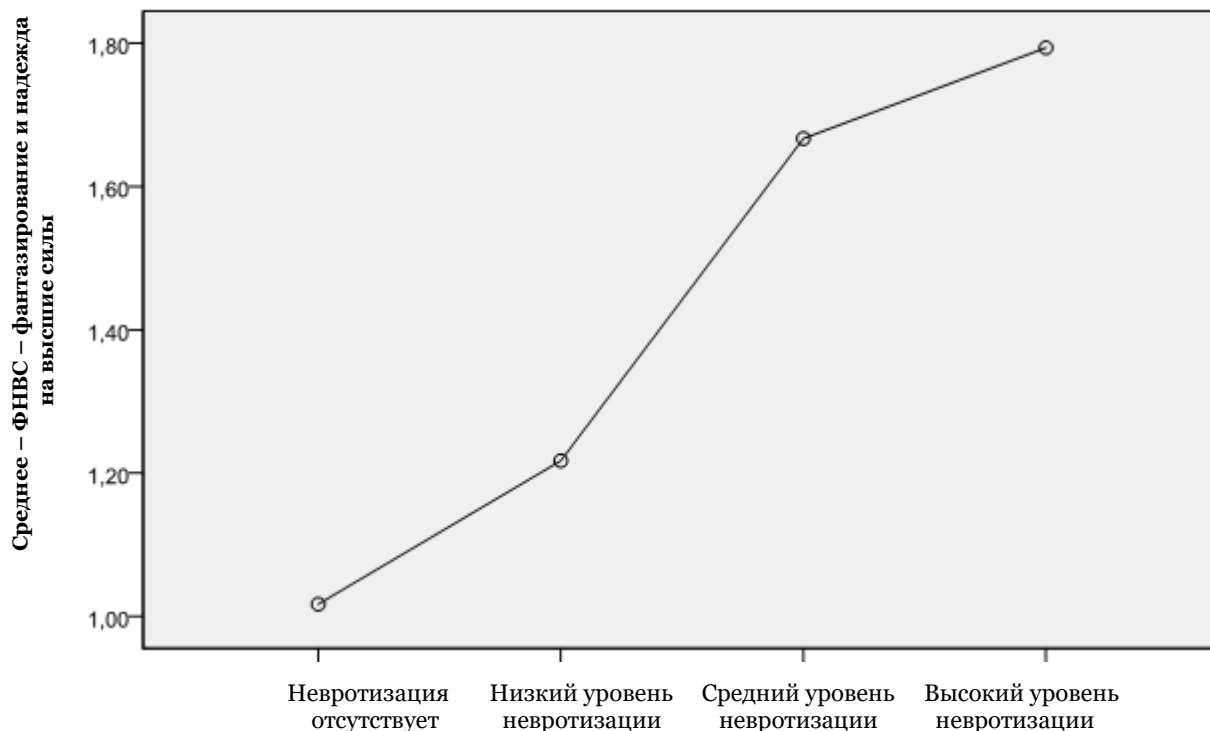
Самообвинение относится к эмоциональным копинг-стратегиям и связано с возложением вины за происходящее на себя. Этот вид копинга является неадаптивным и, как мы видим на рисунке 5, ориен-

тация на данную стратегию возрастает параллельно с уровнем невротизации. Меньше всего склонны использовать данную стратегию испытуемые, у которых нет невротических состояний. Самообвинение –

это форма аутоагрессивного поведения, связанного с неудовольствием, виной, стыдом за несоответствие реального себя и своих поступков идеальным. В отличие от конструктивной критики, самообвинение является формой бегства от ответственности, оно не дает возможности исправить совершенные ошибки. Возможно, подобные эмоциональные искажения и являются как источником

невротизации, так и ее следствием.

Вполне понятна и следующая выявленная нами взаимосвязь уровня невротизации и фантазирования, надежды на высшие силы (рис. 6). Этот вид копинга можно охарактеризовать как когнитивный, относительно адаптивный (его конструктивность будет зависеть от того, насколько он значим и выражен в ситуации преодоления).



**Рис. 6. Фантазирование и надежда на высшие силы как копинг-стратегия у лиц с разным уровнем невротизации**

Как следует из полученного графика 6, использование фантазирования и надежды на высшие силы как копинг-стратегии наиболее представлено у лиц с высоким уровнем невротизации. В позитивном ключе данный вид копинга предполагает, что фантазирование помогает испытуемым почувствовать собственную ценность и обрести контроль над ситуацией, приукрашивая свою жизнь. Одним из вариантов копинга в этом смысле является вера (религиозная), стойкость в вере, придание более высокого смысла возникшей ситуации (проблема как испытание на стойкость духа, например). В негативном ключе этот вид копинга предполагает отказ от активной позиции, выраженное желание, чтобы проблема разрешилась сама по себе.

Можно предположить, что отсутствие признаков невротизации или ее низкий уровень будут связаны с такими характеристиками совладающего поведения, как рациональность, вера в себя и свои силы, понимание собственного вклада в решение ситуации, активность в решении возникших ситуаций.

Подводя итоги рассмотрения значимых отличий механизмов психологической защиты и копинг-стратегий у студентов-педагогов с разным уровнем невротизации, отметим, что в плане психологических защит лица с разным уровнем невротизации значительно отличаются относительно использования таких защит, как отрицание, регрессия и компенсация (в ситуации отсутствия невротизации механизм отрицания выражен максимально, а регрессия и компенсация – минимально). Общая напряженность защит выше всего у лиц с высоким уровнем невротизации.

Отличают и механизмы копинга: на разных уровнях невротизации (от низкого к высокому) усиливается выраженность таких механизмов совладания, как самообвинение и фантазирование, надежда на высшие силы, предполагающие уход от ответственности в вину и стыд, а также минимизацию собственной активности в решении проблем. Вместе с тем нельзя утверждать, что у лиц с высоким уровнем невротизации присутствуют лишь примитивные защитные

механизмы, ведь компенсация – пример зрелой защиты и в определенном смысле может придать человеку веру и стойкость. Что касается копинг-стратегий, то у студентов-педагогов с высоким уровнем невротизации они действительно неадаптивные. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась лишь частично.

### **Заключение**

1. Выявлено, что у 62,4% студентов-педагогов отмечаются психосоматические либо соматоформные заболевания (преобладающее заболевание – аллергия); у 67,1% испытуемых низкий уровень стрессоустойчивости, что говорит о повышенном уровне психического напряжения и состоянии дистресса. Различные состояния невротизации присутствуют у 65,9% студентов-педагогов (чаще всего: невротическая депрессия и обсессивно-фобическое нарушение).

2. Определены отличия в механизмах психологической защиты между двумя группами студентов-педагогов (с высоким уровнем невротизации и с отсутствием признаков невротизации): отрицание, регрессия, компенсация и общая напряженность психологических защит.

3. Обнаружено, что *высокие значения по шкале «отрицание»* демонстрируют студенты-педагоги, у которых признаки невротических состояний не выявлены. Допускаем, что это как отказ видеть сложности – «вижу цель – не вижу препятствий». Либо признаки невротизации возможны, но симптомы в силу действия отрицания не осознаются. *Низкие значения по шкале «отрицание»* отмечаются у студентов с высоким уровнем невротизации. Возможно, происходящее воспринимают не критично, невольно преувеличивая масштаб проблем.

4. Установлено, что у студентов-педагогов с высоким уровнем невротизации выраженность *регрессии как механизма психологической защиты* выше, чем у студентов, у которых критерии невротических состояний не выявлены. На уровне поведенческих реакций проявление данного механизма психологической защиты может быть выражено в более инфантильном поведении, желании получить опеку и заботу, возможно, в «уходе в болезнь». На когнитивном и эмоциональном уровнях – в более простых алгоритмах решения задач, более детских формах проявления эмоций. У студентов-педагогов с отсутствием признаков невротизации выраженность *механизма регрессии на низком уровне*. Проявляется это в формах уверенного поведения, готовности переживать определенное напряжение в сложных ситуациях, умении мобилизоваться.

5. Обнаружено, что более выражена *форма компенсации как механизма психо-*

*логической защиты* у лиц с высоким уровнем невротизации, а минимальна – у лиц без признаков невротических расстройств. В отличие от отрицания и регрессии, которые являются примитивными механизмами защиты, компенсация является высшим механизмом психологической защиты, который формируется позднее других механизмов и связан с попыткой исправления или замены неполноценности, реальной или мнимой утраты. В данном случае выявлено предпочтение при взаимодействии с реальностью в виде фантазирования и сверхкомпенсации у студентов с высоким уровнем невротизации.

6. В целом выявлено, что линейной зависимости между общей напряженностью психологических защит и уровнем невротизации нет. Общая напряженность психологических защит ниже всего у лиц без признаков невротических расстройств. Сделано предположение о нелинейности процесса роста напряженности психологических защит в связи с достижением определенного равновесия, адаптации к внутреннему напряжению при среднем уровне невротизации. Далее, по мере нарастания симптомов невроза и расширения его диапазона происходит скачок и напряжения защит, связанный с активизацией адаптационных механизмов личности, а высокая напряженность механизмов психологической защиты может служить признаком общей дезадаптации личности и повышенного риска возникновения нервно-психических расстройств.

7. Обнаружены отличия между группами студентов-педагогов в доминирующих копинг-стратегиях, таких, как самообвинение, фантазирование и надежда на высшие силы.

8. Установлено, что студенты с высоким уровнем невротизации чаще склонны использовать копинг-стратегию «самообвинение» как форму аутоагрессивного поведения, связанного с неудовольствием, виной, стыдом за несоответствие реального себя и своих поступков идеальным. В отличие от конструктивной критики, самообвинение является формой бегства от ответственности.

9. Выявлено, что такая копинг-стратегия, как фантазирование и надежды на высшие силы, доминируют у студентов-педагогов с высоким уровнем невротизации. Фантазирование помогает испытуемому почувствовать собственную ценность и обрести контроль над ситуацией, приукрашивая свою жизнь. Этот вид копинга предполагает отказ от активной позиции, выраженное желание, чтобы проблема разрешилась сама по себе.

Полученные данные могут указывать на то, что студенты-педагоги с высоким уровнем невротизации имеют устойчивую систе-

му «примитивных» психологических защит и неадаптивных копинг-стратегий. Проявляться это может как на уровне дискомфорта и раздражения в эмоциональном плане, не критичности в восприятии информации и фантазировании, так и на уровне неконструктивных форм поведения в педагогическом процессе – инфантилизм, стремление к опеке, бегство от ответственности, отказ от активной позиции в межличностных и профессиональных отношениях.

Подобные формы дезадаптации для человека, работающего в системе образования, являются недопустимыми в связи с особенностями деятельности педагога, нацеленной на воспитание и развитие личности обучающихся. Кроме того, следствием дезадаптационных процессов может стать быстрое эмоциональное выгорание педагога, уход в соматизацию (в форме пси-

хосоматических заболеваний), развитие профессиональных деформаций.

В качестве рекомендаций по практической подготовке студентов-педагогов, обратим внимание на важность: формирования у них навыков критического мышления, планирования и анализа альтернатив развития ситуаций (антиципационная компетентность) с последовательным анализом имеющихся ресурсов личности (внутриличностных и социальных), обучение навыкам самоконтроля, релаксации и саморегуляции; а также формирования у студентов-педагогов уверенности в себе, навыков поиска конструктивного опыта разрешения трудностей, выработке коммуникативных навыков и медиации (посредством введения тренингов, деловых игр в образовательный процесс и других активных форм развития навыков).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков, В. А. Учение о неврозах : учебное пособие / В. А. Абабков, Г. Л. Исурина, Е. Б. Мизинова. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2012. – 175 с.
2. Аммон, Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – Санкт-Петербург : Изд-во «Речь», 2000. – 238 с.
3. Богданова, М. В. Особенности психологических защит при психосоматических расстройствах (на примере часто и длительно болеющих) : автореф. канд. ... психол. наук / Богданова М. В. – Тюмень, 2005.
4. В России сократилось число больных невротическими расстройствами. – URL: <https://regnum.ru/news/2433474.html>. – Текст : электронный.
5. Вассерман, Л. И. Совладение со стрессом: теория и психодиагностика : учебно-методическое пособие / Л. И. Вассерман. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 192 с.
6. Вассерман, Л. И. Психологическая диагностика Индекса жизненного стиля : пособие для психологов и врачей / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев [и др.]. – Санкт-Петербург : СПб НИПИ им. В.М. Бехтерева, 2005.
7. Великанова, Л. П. Динамические соотношения невротозов и психосоматических расстройств: Часть 2 / Л. П. Великанова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2006. – С. 95-100.
8. Великанова, Л. П. Донозологическая диагностика и профилактика пограничных нервно-психических расстройств. Сравнительно-возрастной аспект : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / Великанова Л. П. – Москва, 2008. – 43 с.
9. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 336 с.
10. Галицына, Е. Ю. Особенности защитных механизмов личности и семейных отношений у детей, страдающих бронхиальной астмой : автореф. дис. канд. ... психол. наук / Галицына Е. Ю. – Санкт-Петербург, 2017. – 25 с.
11. Гулиева, Х. Б. Стрессоустойчивость личности: к вопросу о диагностической информативности методики Т. Холмса и Р. Рэя / Х. Б. Гулиева, О. А. Белобрыкина // ПЭМ: Психология. Эдукология. Медицина. – 2015. – № 3. – С. 138-156.
12. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.
13. Кружкова, О. В. Психологические защиты личности : учебное пособие / О. В. Кружкова, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2006. – 153 с.
14. Мазурова, Л. В. Особенности психологической защиты и копинг-стратегий у женщин с алкогольной зависимостью и созависимостью (психокоррекционный аспект) : автореф. дис. канд. ... психол. наук / Мазурова Л. В. – Томск, 2009. – 22 с.
15. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2008.
16. Меликов, Ф. М. Влияние фитокомпозиции дикорастущих и культивируемых растений Крыма на психоэмоциональное состояние и показатели гемодинамики людей пожилого возраста / Ф. М. Меликов, А. М. Ярош, И. А. Батура [и др.] // Сборник научных трудов ГНБС. – 2018. – Т. 146. – С. 240-243.
17. Мельникова, М. Л. Психология стресса: теория и практика : учебное пособие / М. Л. Мельникова. – Екатеринбург, 2012.
18. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – Москва : МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.
19. Невротические и соматоформные расстройства : методические указания для студентов по дисциплине «Психиатрия» / сост. Е. А. Шитов, Д. И. Шустов, Д. С. Петров [и др.]. – Рязань : РИО РязГМУ, 2013. – 31 с.
20. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособие для психологов и врачей. – Санкт-Петербург, 2005. – 54 с.



21. Романова, Е. С. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребеникова. – Мытищи : Талант, 1996. – 144 с.
22. Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, 2000. – 656 с.
23. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – Москва : Медгиз, 1960. – 254 с.
24. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва : Прогресс, 1979. – 122 с.
25. Соловьева, А. В. Закономерности проявления психологической защиты в период полового созревания : автореф. дис. канд. ... психол. наук / Соловьева А. В. – Москва, 2009. – 21 с.
26. Старшенбаум, Г. В. Неврология : монография / Г. В. Старшенбаум. – Саратов : Вузовское образование, 2015. – 201 с.
27. Субботина, Л. Ю. Психология защитного поведения : монография / Л. Ю. Субботина. – Ярославль : ЯрГУ, 2006. – 220 с.
28. Трифонова, Е. А. Адаптационный потенциал личности и психосоматический риск: проблема копинг-компетентности / Е. А. Трифонова. – Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsionnyu-potentsial-lichnosti-i-psihosomaticheskij-risk-problema-koping-kompetentnosti>.
29. Тромбчиньски, П. К. Личностные характеристики больных с невротическими расстройствами (исследование в связи с задачами позитивной диагностики неврозов) : дис. ... канд. психол. наук / Тромбчиньски П. К. – Санкт-Петербург, 2017. – 264 с.
30. Фесенко, Ю. А. Неврозы и стресс / Ю. А. Фесенко, Л. П. Чурилов, В. А. Худик. – Москва : Фолиант, 2018. – 352 с.
31. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы личности / А. Фрейд. – Минск : Харвест, 1998. – 144 с.
32. Фрейд, З. «Я» и «Оно». Работы различных лет / З. Фрейд. – Тбилиси, 1991.
33. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – Москва : Наука, 1989. – 456 с.
34. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – Москва : Просвещение, 1989. – 448 с.
35. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 608 с.
36. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 256 с.
37. Юнусова, С. Г. Стресс. Биологический и психологический аспекты / С. Г. Юнусова, А. Н. Розенталь, Т. В. Балтина // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2008. – Т. 150, кн. 3.

## REFERENCES

1. Ababkov, V. A., Isurina, G. L., Mizinova, E. B. (2012). *Uchenie o neurozakh* [Doctrine of neurosis]. Saint Petersburg, Izd-vo SPbGU. 175 p.
2. Ammon, G. (2000). *Psichosomaticheskaya terapiya* [Psychosomatic therapy]. Saint Petersburg, Rech'. 238 p.
3. Bogdanova, M. V. (2005). *Osobnosti psikhologicheskikh zashchit pri psichosomaticheskikh rasstroystvakh (na primere chasto i dlitel'no boleyushchikh)* [Features of psychological defense in psychosomatic disorders (often sick for a long time)]. Avtoref. kand. ... psikhol. nauk. Tyumen.
4. *V Rossii sokratilos' chislo bol'nykh nevroticheskimi rasstroystvami* [Number of patients with neurotic disorders has decreased in Russia]. URL: <https://regnum.ru/news/2433474.html>.
5. Vasserman, L. I. (2010). *Sovladienie so stressom: teoriya i psikhodiagnostika* [Coping with stress: theory and psychodiagnostics]. Saint Petersburg. 192 p.
6. Vasserman, L. I., Eryshev, O. F. et al. (2005). *Psikhologicheskaya diagnostika Indeksa zhiznennogo stilya* [Psychological diagnostics of the life style index]. Saint Petersburg, SPb NIPi im. V.M. Bekhtereva.
7. Velikanova, L. P. (2006). *Dinamicheskie sootnosheniya nevrozov i psichosomaticheskikh rasstroystv: Chast' 2* [Dynamic relationships of neurosis and psychosomatic disorders: part 2]. In *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya*, pp. 95-100.
8. Velikanova, L. P. (2008). *Donozologicheskaya diagnostika i profilaktika pogranychnykh nervno-psikhicheskikh rasstroystv. Sravnitel'no-vozrastnoy aspekt* [Prenosological diagnosis and prevention of borderline neuropsychiatric disorders. comparative age aspect]. Avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. Moscow. 43 p.
9. Vodop'yanova, N. E. (2009). *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. Saint Petersburg, Pi-ter. 336 p.
10. Galitsyna, E. Yu. (2017). *Osobnosti zashchitnykh mekhanizmov lichnosti i semeynykh otnosheniy u detey, stradayushchikh bronhial'noy astmoy* [Features of the protective mechanisms of personality and family relations in children suffering from bronchial asthma]. Avtoref. dis. kand. ... psikhol. nauk. Saint Petersburg. 25 p.
11. Gulieva, Kh. B., Belobrykina, O. A. (2015). *Stressoustoychivost' lichnosti: k voprosu o diagnosticheskoy informativnosti metodiki T. Kholmsa i R. Reya* [Stress tolerance of a personality: on the issue of diagnostic informativeness of the methodology of T. Holmes and R. Ray]. In *PEM: Psikhologiya. Edukologiya. Meditsina*. No. 3, pp. 138-156.
12. Isaeva, E. R. (2009). *Koping-povedenie i psikhologicheskaya zashchita lichnosti v usloviyakh zdorov'ya i bolezni* [Coping behavior and psychological protection of an individual in conditions of health and illness]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo SPbGMU. 136 p.
13. Kruzhkova, O. V., Shakhmatova, O. N. (2006). *Psikhologicheskie zashchity lichnosti* [psychological personality protection]. Ekaterinburg, Izd-vo RGPPU. 153 p.
14. Mazurova, L. V. (2009). *Osobnosti psikhologicheskoy zashchity i koping-strategiy u zhenshchin s alkogol'noy zavisimost'yu i sozavisimost'yu (psikhokorreksionnyy aspekt)* [Features of psychological protection

and coping strategies in women with alcohol dependence and co-dependence (psychocorrection aspect)]. Avtoref. dis. kand. ... psikhol. nauk. Tomsk. 22 p.

15. Malkina-Pykh, I. G. (2008). *Psikhosomatika* [Psychosomatics]. Moscow, Eksmo.
16. Melikov, F. M., Yarosh, A. M., Batura, I. A. et al. (2018). Vliyanie fitokompozitsii dikorastushchikh i kul'tiviruemykh rasteniy Kryma na psikhoemotsional'noe sostoyanie i pokazateli gemodinamiki lyudey pozhilogo vozrasta [Influence of phytocomposition of wild-growing and cultivated Crimean plants on the psychoemotional state and hemodynamic parameters of the elderly]. In *Sbornik nauchnykh trudov GNBS*. Vol. 146, pp. 240-243.
17. Melnikova, M. L. (2012). *Psikhologiya stressa: teoriya i praktika* [Psychology of stress: theory and practice]. Ekaterinburg.
18. Mendeleevich, V. D. (2008). *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya* [Clinical and medical psychology]. Moscow, MEDpress-inform. 432 p.
19. Shitov, E. A., Shustov, D. I., Petrov, D. S. et al. (Comp.). (2013). *Nevroticheskie i somatoformnye rasstroystva* [Neurotic and somatoform disorders]. Ryazan, RIO RyazGMU. 31 p.
20. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya* [Psychological diagnosis of life style index]. (2005). Saint Petersburg. 54 p.
21. Romanova, E. S., Grebennikova, L. R. (1996). *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity: genezis, funktsionirovaniye, diagnostika* [Psychological defense mechanisms: genesis, functioning, diagnostics]. Mytishchi, Talant. 144 p.
22. Raygorodskiy, D. Ya. (Ed.). (2000). *Samosoznanie i zashchitnye mekhanizmy lichnosti* [Self-awareness and protective mechanisms of personality]. Samara. 656 p.
23. Sel'e, G. (1960). *Ocherki ob adaptatsionnom sindrome* [Essays on adaptation syndrome]. Moscow, Medgiz. 254 p.
24. Sel'e, G. (1979). *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress. 122 p.
25. Solov'eva, A. V. (2009). *Zakonomernosti proyavleniya psikhologicheskoy zashchity v period polovogo sozrevaniya* [Patterns of manifestation of psychological protection during puberty]. Avtoref. dis. kand. ... psikhol. nauk. Moscow. 21 p.
26. Starshenbaum, G. V. (2015). *Nevrozologiya* [Neurosciology]. Saratov, Vuzovskoe obrazovanie. 201 p.
27. Subbotina, L. Yu. (2006). *Psikhologiya zashchitnogo povedeniya* [Psychology of defensive behavior]. Yaroslavl, YarGU. 220 p.
28. Trifonova, E. A. (2013). Adaptatsionnyy potentsial lichnosti i psikhosomaticheskiiy risk: problema koping-kompetentnosti [Adaptive potential of personality and psychosomatic risk: the problem of coping competence]. In *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsionnyy-potentsial-lichnosti-i-psihosomaticheskiiy-risk-problema-koping-kompetentnosti>.
29. Trombchin'ski, P. K. (2017). *Lichnostnye kharakteristiki bol'nykh s nevroticheskimi rasstroystvami (issledovanie v svyazi s zadachami pozitivnoy diagnostiki nevrozov)* [Personal characteristics of patients with neurotic disorders (study in connection with the tasks of positive diagnosis of neurosis)]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Saint Petersburg. 264 p.
30. Fesenko, Yu. A., Churilov, L. P., Khudik, V. A. (2018). *Nevrozy i stress* [Neurosis and stress]. Moscow, Foliant. 352 p.
31. Freyd, A. (1998). *Psikhologiya Ya i zashchitnye mekhanizmy lichnosti* [Psychology of I and the protective mechanisms of personality]. Minsk, Kharvest. 144 p.
32. Freyd, Z. (1991). «Ya» i «Ono». *Raboty razlichnykh let* ["I" and "It". Works of various years]. Tbilisi.
33. Freyd, Z. (1989). *Vvedenie v psikhoanaliz* [Introduction to psychoanalysis]. Moscow, Nauka. 456 p.
34. Freyd, Z. (1989). *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the unconscious]. – Moscow, Prosveshchenie. 448 p.
35. Kh'ell, L. (2003). *Teorii lichnosti* [Personality theories]. Saint Petersburg, Piter. 608 p.
36. Shcherbatykh, Yu. V. (2006). *Psikhologiya stressa i metody korrektsii* [Psychology of stress and correction methods]. Saint Petersburg, Piter. 256 p.
37. Yunusova, S. G., Rozental', A. N., Baltina, T. V. (2008). Stress. Biologicheskiiy i psikhologicheskiiy aspekty [Stress. Biological and psychological aspects]. In *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*. Vol. 150. Book 3.

## ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.922  
ББК Ю948.1

DOI 10.26170/ps20-02-11  
ГРНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01; 13.00.03

**Григоренко Наталья Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Московский городской педагогический университет; 117261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2; e-mail: nugrigorenko@mail

### **ВОЗМОЖНОСТЬ И НЕОБХОДИМОСТЬ ОБЩЕНИЯ МАТЕРИ СО СВОИМ БУДУЩИМ РЕБЕНКОМ В ПРЕНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОД В ХОДЕ НОРМАЛЬНОЙ И ПРОБЛЕМНОЙ БЕРЕМЕННОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** пренатальное воспитание; перинатальная психология; ранняя комплексная помощь; младенец; будущий ребенок; беременность; общение матери и ребенка; коммуникативное поведение; диада «мать – ребенок»; интуитивный диалог; отклонения в развитии.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье представлены вопросы наиболее раннего этапа формирования ребенка, когда он еще находится в утробе матери. Проблема, выдвинутая и рассмотренная в рамках научного материала, недостаточно изучена с точки зрения возможности оказания ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии. При этом данный пренатальный этап обладает значительными резервами в установлении тонких психологических связей между еще не родившимся малышом, но уже попавшим в «группу риска» по возможности проявления в послеродовом периоде различных отклонений в развитии. В начале статьи рассматривается достаточно новое научное направление – перинатальная психология, а в рамках нее – пренатальное (или дородовое) воспитание. Цель пренатального воспитания – помочь беременной матери наладить контакт с будущим ребенком, воспринять его как полноценного человека, маленькую личность и сформировать позитивный настрой на общение с ним. При этом следует учитывать, что достаточно большой процент матерей, вынашивающих беременность, подвергаются негативным факторам различного характера, которые могут нарушать процесс эмбрионального генеза. Данные аспекты приводят к изменению в поведении матери, снижению, а в некоторых случаях угнетению эмоционального фона, повышенной тревожности, неуверенности в собственных силах выходить проблемного ребенка, в психологическом отторжении еще неродившегося малыша. Многие из этих факторов могут привести к перинатальному поражению центральной нервной системы ребенка и вызвать отклонения в становлении различных линий его развития. Для специалистов психолого-педагогического профиля, работающих с будущими матерями с проблемной беременностью, необходимо знать особые установки, которые необходимо сформировать у матерей в таких ситуациях, помочь принять еще неродившегося ребенка как маленькую личность, очень нуждающуюся в своей уже любящей его маме. В связи с вышесказанным в статье приведены различные технологии психолого-педагогической работы в таких ситуациях и примеры аутотренингов-занятий для будущих матерей. Данные материалы были апробированы в структурных подразделениях г. Москвы и Московской области в рамках организации ранней комплексной помощи детям первых лет жизни и их семьям.

**Grigorenko Natalia Yurievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

### **POSSIBILITY AND NECESSITY OF COMMUNICATION OF THE MOTHER WITH HIS FUTURE CHILD IN THE PRENATAL PERIOD DURING NORMAL AND PROBLEM PREGNANCY**

**KEYWORDS:** prenatal upbringing; perinatal psychology; early comprehensive care; infant; unborn baby; pregnancy; mother-child communication; communicative behavior; mother-child dyad; intuitive dialogue; developmental disabilities.

**ABSTRACT.** This article presents questions of the earliest stage of the formation of the child when he is still in the womb. The problem put forward and considered in the framework of scientific material has not been adequately studied in terms of the possibility of providing early comprehensive assistance to children with developmental disabilities. Moreover, this prenatal stage has significant reserves in establishing subtle psychological connections between the unborn baby, but already in the “risk group”, if possible, various deviations in development can occur in the postpartum period. At the beginning of the article, a rather new scientific direction is considered – perinatal psychology, and within it – prenatal (or prenatal) education. The purpose of prenatal education is to help a pregnant mother establish contact with her unborn baby, perceive him as a full-fledged person, a small personality and form a positive attitude to communicate with him. It should be borne in mind that a sufficiently large percentage of mothers bearing a pregnancy are exposed to negative factors of a different nature, which can disrupt the process of embryonic genesis. These aspects lead to a change in the behavior of the mother, decrease, and in some cases inhibition of the emotional background, increased anxiety, self-doubt in leaving a problem child, and psychological rejection of an unborn baby. Many of these factors can lead to perinatal damage to the central nervous system of the child and cause deviations in the formation of various lines of its development. For psychological and ped-

agological specialists working with future mothers with a problem pregnancy, it is necessary to know the special attitudes that mothers need to form in such situations, to help accept an unborn child as a small person, who needs her mother who already loves him. In connection with the foregoing, the article describes various technologies of psychological and pedagogical work in such situations and examples of auto-training sessions for expectant mothers. These materials were tested in the structural divisions of Moscow and the Moscow Region as part of the organization of early comprehensive assistance to children in their first years of life and their families.

**М**ногоаспектность процесса общения, его сложность, многогранность обуславливают необходимость в ранней закладке правильного коммуникативного поведения между ребенком и самым близким для него человеком – матерью [9]. В дальнейшем основы данного общения будут проецироваться на другие социально-эмоциональные связи, которые будет устанавливать ребенок в своей жизни [5]. При этом речевое общение является только одной из составляющих процесса общения в целом. Таким образом, начинать общаться родителям со своим ребенком нужно еще до его рождения, на это есть свои причины.

В период 70-80-х годов двадцатого столетия в психологии, педагогике и медицине сформировалось новое научно обоснованное направление, а именно **дородовое (или пренатальное) воспитание**, актуальность которого на сегодняшний день возросла [1; 3; 4]. Это направление является составной частью перинатального воспитания (охватывающего ранние периоды развития ребенка: интранатальный или внутриутробный; натальный, или период родов; постнатальный период или младенческий и ранний возраст). Это еще достаточно молодое направление в рамках психологических и педагогических наук. Рассматривая исторический аспект становления данного направления, следует отметить следующее. Важные события за рубежом:

- в начале 80-х годов прошлого века в Англии создание Национальной ассоциации пренатального воспитания (ANEP);

- в 1986 г. в Австрии (г. Бодгайстен) проведение Международного конгресса под девизом содействия перинатальной психологии и профилактической медицине и создание Международной ассоциации пренатальной и перинатальной психологии и медицины (International Society for Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine – ISPPM). Первым президентом был избран швейцарский профессор Густав Ханс Грабер (Швейцария).

В рамках отечественного направления [15]:

- первая конференция по перинатальной психологии в акушерстве, проведенная весной 1994 г. в роддоме № 12 Санкт-Петербурга (Е. Л. Лукина, Н. П. Коваленко);

- регистрация первой Ассоциации перинатальной психологии и медицины

(АППМ) в г. Иванове в 1994 г.

- В 1998 г. учреждение Российской ассоциации перинатальной психологии и медицины (руководитель – Н. П. Коваленко) в структуре Международного института психологии и управления (МИПУ);

- организация секции по перинатальной психологии при Российском психологическом обществе;

- первый журнал «Перинатальная психология и психология родительства», издаваемый в Москве, вышедший в 2004 г. (И. П. Сидоров и др. [15]).

Цель пренатального воспитания – помочь беременной матери наладить контакт с будущим ребенком, воспринять его как полноценного человека, маленькую личность и сформировать позитивный настрой на общение с ним. В период беременности очень важна эмоциональная атмосфера и среда (ее биологическая, психологическая и социальная составляющие), в которых пребывает женщина, будущая мама. Важными становятся те моменты, на которые в быту при обычной ситуации она может не обращать особого внимания: режим сна, бодрствования, питания, полнота и качество рациона, общее самочувствие, эмоциональный комфорт или стрессы. Актуальными аспектами также являются желанность данной беременности как для матери, так и для отца ребенка, позитивный настрой будущей матери, ее информированность в целом и уровень психолого-педагогической компетентности, в частности. На основе многолетнего наблюдения можно сказать, что для многих будущих мам их беременность стала толчком к самообразованию в области педагогики и возрастной психологии [5].

В период беременности ребенок – это важнейшая часть материнского организма, который является для малыша целым миром, обеспечивающим строительный материал для его органов, тканей, нервной системы, необходимые питательные вещества, защиту, комфорт, эмоциональный фон, являющимися залогом их будущего здоровья.

Но как показывает практика, немногие будущие мамы осознают всю ответственность периода беременности для психического и физического развития своего малыша [5]. Ведь именно мамино неправильное поведение (отсутствие режима, неполноценное питание, чрезмерные эмоциональные реакции на повседневные стрессо-

вые ситуации, необоснованные тревожность и страхи, негативный психологический настрой, депрессии и т. п.) может привести не только к дисбалансу психического развития (повышенной возбудимости ребенка, агрессивности или истеричности, тревожности, фобиям и т. п.), но и к проявлениям психосоматических заболеваний у ребенка, например, неврозов, аллергических реакций и т. п. в последующем.

По мнению психологов (О. М. Айванхов [1]; А. Акин, Д. Стрельцова [2]; А. Бертин [3]; Р. Ж. Мухамедрахимов [12; 13]; И. В. Добряков [6]; Н. П. Коваленко [7] и др.), во внутриутробный период, кроме активного физиологического развития, у ребенка закладываются подсознательные процессы, ответственные за быстрое и качественное восприятие и переработку информации. Существуют предположения, что один месяц внутриутробного периода, в рамках которого осуществлялось воспитательное воздействие, по своей психолого-педагогической ценности и результативности равен одному году воспитания малыша в послеродовом периоде.

На какие аспекты развития ребенка может влиять пренатальное воспитание? При систематическом взаимодействии матери со своим будущим ребенком и ее правильном, ответственном поведении в период беременности возможно положительно воздействовать на закладку [14]:

- сенсорных способностей к приему и переработке информации;
- эмоциональной сферы (так называемый «эмоциональный след» обнаружен и изучается психологами и психоаналитиками);
- коммуникативной сферы (в период беременности формируется коммуникативное поведение матери по отношению к своему малышу; происходят первые включения будущего ребенка в «диалог» на основе его бессознательных реакций).

Аппаратное изучение состояния и поведения плода в период его вынашивания началось примерно в конце семидесятых годов двадцатого века, когда появилась специализированная медицинская техника, позволяющая проводить ультразвуковое исследование, гидрофонные акустические записи и т. п. Еще в 1982 году японские ученые при помощи данных исследований выявили, что ребенок, находящийся в утробе матери, может слышать звуки как организма самой матери, так и поступающие извне. При этом воспринимающиеся шумы для ребенка звучат приглушенно (их громкость снижается до тридцати процентов). Наиболее четко и громко ребенком воспринимается ритм материнского сердца [15].

Огромное влияние на будущего ребенка в пренатальный период оказывают шумо-

вые воздействия. От того, какую музыку мама слушает и как ее психика и организм на нее реагируют, какие фильмы и передачи она смотрит, как общаются с ней члены ее семьи (спокойно, доброжелательно или на «повышенных тонах»), зависит и комфортное или дискомфортное состояние малыша в ее утробе. Конечно, положительно будет влиять классическая музыка, прослушивание записей со звуками природы, просмотр фильмов, вызывающих у мамы положительные эмоции, а не прослушивание тяжелого рока и просмотр кровавых боевиков и ужасов.

Стиль общения в семье также играет немаловажную роль. Если члены семьи привыкли общаться очень эмоционально, громко, часто спорить, ссориться, скандалить, проявлять словесную агрессию друг к другу, вряд ли поведение и ответные реакции уже родившегося ребенка будут спокойные, и, напротив, гиперактивность, повышенная раздражительность и капризность у младенцев из таких семей (даже при благоприятном течении беременности в физическом плане) в большинстве таких случаев наблюдается.

С 2009 г. до 2011 г. и с 2016 г. по 2019 г. на базах дошкольных образовательных учреждений в рамках структурных подразделений (служб ранней помощи, центров игровой поддержки ребенка, лекотек, групп «мать и дитя») на бюджетной и внебюджетной основе были организованы занятия для будущих мам [5]. Данные занятия носили обучающую психолого-педагогическую направленность, матерей знакомили с закономерностями становления различных линий развития детей в первые годы жизни (познавательного, коммуникативного, двигательного, социального), с возможными проявлениями отклонений в развитии и их выявлении на ранних стадиях.

Особая роль отводилась формированию эмоционального настроения матерей на пренатальное общение со своим будущим малышом, объяснялась значимость системного «интуитивного диалога» – термина, введенного нами в отношении пренатального взаимодействия матери и будущего ребенка. В чем его суть? Это начало установления хрупкого, но такого важного контакта между малышом и мамой. Диалог сначала может вестись на уровне внутренней речи матери. Затем, при условии уединения, мама может начать разговаривать с ребенком вслух. Классические правила диалога здесь также сохраняются: внешняя или внутренняя реплика мамы должна чередоваться с ожиданием ответной реакции организма (малыша). Очень важно развитие сенситивных возможностей мамы, повышение ее

внутренней рефлексии. В начале в ответ на свою реплику мама может почувствовать легкий толчок, шевеление и т. п.

Общение матери со своим будущим ребенком на дородовом этапе является ключевым аспектом в формировании в дальнейшем коммуникативного поведения в такой диаде, как «мать – ребенок» в первые годы жизни и на последующих возрастных периодах. Е. Е. Ляксо подчеркивает, что в пренатальном периоде развития у плода активно формируется не только слуховая база, но и основа речевосприятия, благодаря которой только что родившийся малыш способен узнавать голос матери среди других голосов и окружающих шумов [10; 11].

В этот период для восприятия ребенка огромную роль имеет не значение слов, с которыми обращается к нему мама, а как она говорит. В данном случае важны темп, ритм, мелодика и интонация материнской речи, т. е. просодическая организация речи. Следует отметить, что в процессе закладки тканей и органов на более ранних этапах формируются подкорковые структуры, обеспечивающие в последующем восприятие особенностей тембра голоса, темпа, ритма, мелодики и интонации речи у человека; позже закладывается кора головного мозга и происходит ее дифференциация на определенные функциональные проекционные зоны, в том числе ответственные в дальнейшем за усвоение речезыковой системы в целом.

Общаться со своим будущим малышом мать должна не эпизодически, а регулярно. Для этого необходимо выделять время в течение дня, когда мама может уединиться и поговорить со своим ребенком, причем это следует делать не тихо, шепотом, а достаточно громко, мелодично, с позитивными эмоциями. Мама должна осознавать, что это не «монолог в пустоту», а интуитивный диалог, в котором ребенок – активный слушатель со своими «репликами» (определенными реакциями: например, усилением толчков в момент паузы в речи мамы, или, наоборот, затиханием двигательной активности). В процессе такого взаимодействия закладываются основы коммуникативного поведения мамы в будущей диаде «мать – ребенок», у женщины формируются основы так называемой «материнской речи» (с ее особой структурой, наполнением и мелодически-интонационной организацией).

Таким образом, регулярно разговаривая с ребенком, мать воздействует на его формирующееся слуховое восприятие и закрепляет особенности своего голоса и интонаций на подсознании малыша. Именно ее голос ребенок начнет выделять из окружающих шумов в первую очередь после рож-

дения, именно голос мамы станет тем приятным слуховым раздражителем, на который у малыша будет срабатывать безусловный поисковый рефлекс.

Также следует выделить ряд проблем в данный период развития будущего ребенка. В дородовой период организмы матери и плода очень уязвимы, и любой даже незначительный негативный фактор может нанести урон формирующемуся организму малыша. Конечно, это совершенно не значит, что женщина должна спрятаться под стеклянный колпак, но следовать определенным правилам желательно: не переутомляться, вести здоровый образ жизни, соблюдать режим нагрузок и отдыха, правильно питаться, избегать скопления народа в общественных местах, особенно в период распространения острых респираторно-вирусных заболеваний, стараться управлять своим эмоциональным состоянием в стрессовых ситуациях и т. п.

Но если все-таки беременность протекает с осложнениями, и будущая мама осознает риски, связанные с возможными дальнейшими проблемами в развитии ее будущего малыша, то может понадобиться профессиональная помощь специалиста психолого-педагогического сопровождения, прежде всего психолога, способного поддержать будущую маму в такой ситуации и сформировать у нее конструктивное поведение по отношению к своему еще не родившемуся ребенку [8].

В процессе работы в «Школах будущих мам» мы определили ряд установок, которые необходимо сформировать у беременной женщины в достаточно сложный для нее период:

- не бывает безвыходных ситуаций, бывают неправильные решения, поэтому к любой проблемной ситуации, связанной с беременностью, следует подходить ответственно, не впадать в панику и вовремя обращаться к специалистам: медикам, психологам;
- обоснованные тревоги за свое здоровье и будущего ребенка должны быть не причиной «накручивания» себя и окружающих, впадения в депрессию, а толчком к обдуманным действиям и принятию конструктивных решений, которые в дальнейшем помогут предупредить возможные неблагоприятные исходы;
- женщина, принявшая решение о рождении ребенка, является зрелой личностью, которая способна управлять своими эмоциями, поэтому в любой ситуации она должна осознанно поддерживать свой позитивный настрой, основанный на рациональном мышлении;
- главный помощник своего будущего ребенка – это его мама, поэтому ей необхо-

димо быть сильной, спокойной и уверенной в себе и в благоприятном будущем своего малыша;

– кто предупрежден, тот вооружен, то есть понимание своих проблем при вынашивании плода и возможных последующих рисков для развития ребенка должно стимулировать маму как можно раньше обратиться к специалистам различного профиля – медикам, педагогам, психологам – для подробной медико-психолого-педагогической диагностики и раннего включения малыша в комплексную работу по преодолению выявленных отклонений в физическом и психическом развитии.

В таких ситуациях очень важна поддержка семьи, прежде всего, отца ребенка. Но так как социально-психологические ситуации бывают разные, внутренние установки и мотивационные аспекты личности матери являются тем стержнем, который помогает преодолеть самостоятельно или с помощью педагога-психолога очень многие психологические проблемы.

*Приемы формирования правильного коммуникативного поведения матери в отношении своего будущего ребенка.*

Приведем примеры практических приемов, которые возможно рекомендовать матерям, ждущим своих малышей, для налаживания контакта и настройки на общение со своим ребенком. Эти приемы мы отработывали с беременными мамами, приводившими к нам на коррекционно-развивающие занятия своих старших детей и обеспокоенными перспективами развития своих будущих малышей.

Достаточно часто родители в начале таких занятий спрашивают, как обращаться к своему ребенку. Ситуации бывают разные: например, когда мамы учатся налаживать контакт со своим ребенком на достаточно ранних сроках, когда пол ребенка еще не определен; некоторые родители не желают знать пол ребенка до появления его на свет; другие, узнав половую принадлежность, не могут определиться с именем. В таких случаях подходят такие обращения, как «малыш», «мое солнышко», «мое дитя», возможно использовать обезличенное местоимение «ты». В ситуациях, когда пол и имя ребенка определены, лучше, чтобы мама обращалась к своему будущему ребенку по имени, в ласковой форме.

В процессе общения следует не только говорить с будущим ребенком, но и использовать тактильные средства: размещать руку на животе, поглаживать те места, в которые малыш чаще всего толкается. Например, в случае одной из мам, посещавших консультации, которая вынашивала свою беременность с тазовым предлежанием

плода, при котором голова малышки находилась прямо у нее под сердцем, мать гладила ребенка по голове, отчего достаточно активное дитя в такие моменты затихало, успокаивалось и начинало включаться в интуитивный диалог со своей мамой.

Чаще всего мамы начинают вступать в контакт со своим будущим малышом, когда начинают ощущаться первые шевеления, в ряде случаев, когда ребенок начинает активно толкаться. Но такую работу можно начать и раньше. На начальном этапе она может напоминать медитацию, когда будущей маме предлагается выкроить в своем загруженном дне момент и представить своего ребенка, когда он только родится, его внешний облик, дальше немного заглянуть в будущее и определить, каким будет малыш в год, два, три. И потихоньку начинать разговаривать с малышом, ориентируясь на сигналы своего организма.

Когда мамы начинают четко ощущать своего малыша, следует говорить с ним достаточно громко, мелодично. Постепенно мама должна научиться вести с ребенком диалог, например, обращаясь к нему ласково или задавая вопросы, на которые возможно ответить «да» или «нет», периодически делать паузы, не спешить, ожидая реакции ребенка.

О чем можно говорить с малышом?

– О том, как ждут его в этом мире его родные.

– О том, как красив, интересен, ярок и удивителен этот мир, в который он скоро войдет.

– Опишите себя (внешность, свои внутренние качества), расскажите, как любите свое дитя.

– Опишите папу, бабушек, дедушек, братьев, сестер (внешность, их положительные внутренние качества), расскажите, как они ждут и любят малыша, как будут играть с ним.

– Расскажите ему о домашних животных, которые живут вместе с вами.

– Подходите к окну на рассвете и закате и описывайте их краски.

– Если в домашней коллекции книг есть художественные альбомы с репродукциями, рассматривайте позитивные картины в светлых пастельных тонах, сами знакомьтесь с историями создания этих картин.

После пяти месяцев, когда малыш акустически более чувствителен к шумам внешней среды, мамы могут начинать читать стихи и сказки, а также напевать нежные мелодичные песенки.

Развивая свое творческое воображение, мама сама может начать сочинять маленькие сказки и даже записывать их. Потом, после рождения малыша, этими сказочны-

ми историями они смогут расширить свой литературный репертуар.

Разговаривая с малышом, возможно давать общие установки, которые способствуют успокоению самой мамы в тревожных для нее ситуациях, настраивают ее на позитивные мысли, придавать ей уверенности в собственных силах. Это особенно важно и эффективно тогда, когда беременность протекает проблематично, и женщину одолевает тревога и страхи за будущее состояние своего ребенка.

Следует отметить, что основы отношения матери к своему ребенку, их общения, заложенные в дородовой период, являются стартовой площадкой для дальнейшего развития возможностей коммуникации самого ребенка и его взаимодействия с окружающими его близкими людьми.

Положительный опыт нашей работы в «Школах будущих мам» дал положительный эффект впоследствии, когда уже родившие мамы продолжали психолого-педагогическую работу с нашими специалистами и педагогами со второго месяца жизни своих малышей в службах ранней помощи и центрах игровой поддержки. Данная пролонгированная работа была обоснована тем, что большая часть детей относилась к группе риска в связи с последствиями перинатальной патологии центральной нервной системы, у остальных были четкие по-

казания (подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией) в связи с задержкой психомоторного развития.

Но та связь, тот интуитивный диалог, который был заложен ранее, способствовал формированию правильного коммуникативного поведения в диаде «ребенок с отклонениями в развитии – мать» и достаточно быстрому продвижению в становлении различных линий развития малышей.

Таким образом, грамотная работа специалиста с мамами, имеющими проблемную беременность (угрозы выкидыша, проблемные скрининг-тесты; вынашивание плода на фоне хронических заболеваний, требующих систематической медикаментозной поддержки; особенно в ситуации онкологического заболевания у матери), позволяет снизить, а иногда полностью купировать повышенную тревожность, естественную в таких ситуациях; укрепить уверенность матери в благоприятном исходе беременности и настроить на дальнейшее систематическое взаимодействие со специалистами различного профиля (медиками, педагогами, психологами, специалистами по раннему возрасту) после рождения ребенка. А после рождения проблемного малыша повышается возможность быстрого включения матери в абилитационный процесс и нивелирования различных отклонений в развитии на ранних сроках.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Айванхов, О. М. Воспитание, начинающееся до рождения / О. М. Айванхов. – Москва : Просвета, 2007.
2. Акин, А. Девять месяцев и вся жизнь. Роды нового тысячелетия / А. Акин, Д. Стрельцова. – Москва : Генезис, 2009. – 637 с.
3. Бергин, А. Воспитание в утробе матери или рассказ об упущенных возможностях / А. Бергин. – Санкт-Петербург : МНПО «Жизнь», 1992.
4. Брутман, В. И. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности / В. И. Брутман, М. С. Радионова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 38-47.
5. Григоренко, Н. Ю. Вариативная организация ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на основе междисциплинарного подхода / Н. Ю. Григоренко // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 11. – С. 132-138.
6. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 272 с.
7. Коваленко, Н. П. Перинатальная психология / Н. П. Коваленко. – Санкт-Петербург : Ювента, 2000.
8. Коваленко, Н. П. Психопрофилактика и психокоррекция женщин в период беременности: Перинатальная психология, медико-социальные проблемы / Н. П. Коваленко. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2001.
9. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986.
10. Ляко, Е. Е. Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни / Е. Е. Ляко // Физиологический журнал. – 2003. – Т. 89, № 2. – С. 207-218.
11. Ляко, Е. Е. Развитие речи: от первых звуков до сложных фраз : учебно-методическое пособие / Е. Е. Ляко. – Санкт-Петербург : Речь ; Москва : Сфера, 2010. – 190 с.
12. Мухамедрахимов, Р. Ж. Мать и младенец: Психологическое взаимодействие / Р. Ж. Мухамедрахимов. – Изд. 2-е, испр. – 2003. – 288 с.
13. Мухамедрахимов, Р. Ж. Формы взаимодействия матери и младенца / Р. Ж. Мухамедрахимов // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 16-25.
14. Психология и психоанализ беременности : учебное пособие по психологии материнства / редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2003. – 784 с.
15. Сидоров, П. И. Перинатальная психология : учебное пособие / П. И. Сидоров, Г. Н. Чумакова, Е. Г. Щукина. – Санкт-Петербург : СпецЛит, 2015. – 143 с.



## REFERENCES

1. Ayvankhov, O. M. (2007). *Vospitanie, nachinayushcheesya do rozhdeniya* [Parenting starting before birth]. Moscow, Prosveta.
2. Akin, A., Strel'tsova, D. (2009). *Devyat' mesyatsev i vsya zhizn'. Rody novogo tysyacheletiya* [Nine months and a lifetime. The birth of the new millennium]. Moscow, Genezis. 637 p.
3. Bertin, A. (1992). *Vospitanie v utrobe materi ili rasskaz ob upushchennykh vozmozhnostyakh* [Parenting or a story about missed opportunities]. Saint Petersburg, MNPO «Zhizn'».
4. Brutman, V. I., Radionova, M. S. (1997). Formirovanie privyazannosti materi k rebenku v period beremennosti [Formation of mother's affection for the baby during pregnancy]. In *Voprosy psikhologii*. No. 6, pp. 38-47.
5. Grigorenko, N. Yu. (2017). Variativnaya organizatsiya ranney psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na osnove mezhdistsiplinarnogo podkhoda [Variable organization of early psychological and pedagogical assistance to children with disabilities based on an interdisciplinary approach]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 11, pp. 132-138.
6. Dobryakov, I. V. (2009). *Perinatal'naya psikhologiya* [Perinatal psychology]. Saint Petersburg, Piter. 272 p.
7. Kovalenko, N. P. (2000). *Perinatal'naya psikhologiya* [Perinatal psychology]. Saint Petersburg, Yuventa.
8. Kovalenko, N. P. (2001). *Psikhoprofilaktika i psikhokorreksiya zhenshchin v period beremennosti: Perinatal'naya psikhologiya, mediko-sotsial'nye problemy* [Psychoprophylaxis and psychocorrection of women during pregnancy: perinatal psychology, medical and social problems]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo SPbGU.
9. Lisina, M. I. (1986). *Problemy ontogeneza obshcheniya* [Communication ontogenesis problems]. Moscow, Pedagogika.
10. Lyakso, E. E. (2003). Vokal'no-rechevoe razvitie rebenka v pervyy god zhizni [Vocal and speech development of the child in the first year of life]. In *Fiziologicheskii zhurnal*. Vol. 89, No. 2, pp. 207-218.
11. Lyakso, E. E. (2010). *Razvitie rechi: ot pervykh zvukov do slozhnykh fraz* [Speech development: from the first sounds to complex phrases]. Saint Petersburg, Rech', Moscow, Sfera. 190 p.
12. Mukhamedrakhimov, R. Zh. (2003). *Mat' i mladenets: Psikhologicheskoe vzaimodeystvie* [Mother and baby: psychological interaction]. 288 p.
13. Mukhamedrakhimov, R. Zh. (1994). Formy vzaimodeystviya materi i mladenca [Forms of interaction between mother and baby]. In *Voprosy psikhologii*. No. 6, pp. 16-25.
14. Raygorodskiy, D. Ya. (Ed.). (2003). *Psikhologiya i psikhoanaliz beremennosti* [Psychology and psychoanalysis of pregnancy]. Samara, BAKhRAKh-M. 784 p.
15. Sidorov, P. I., Chumakova, G. N., Shchukina, E. G. (2015). *Perinatal'naya psikhologiya* [Perinatal psychology]. Saint Petersburg, SpetsLit. 143 p.

**Гут Юлия Николаевна,**

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии факультета психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308005, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85; ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования; 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4; e-mail: gut@bsu.edu.ru

**Шкилев Сергей Владимирович,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308005, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: shkilev@bsu.edu.ru

**Доронина Наталья Николаевна,**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308005, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: doronina@bsu.edu.ru

**Зиборова Елена Игоревна,**

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308005, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: ziborova@bsu.edu.ru

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ВЫРАЖЕННОСТИ СТРАХОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** страх; старший дошкольник; родитель; родительское воспитание; тревожность; стиль воспитания; эмоциональное благополучие.

**АННОТАЦИЯ.** Исследования психологических особенностей страхов на разных возрастных этапах детского возраста актуальны, поскольку именно страхи обосновывают целый ряд психологических проблем дошкольников, включая нарушения развития. Изучение особенностей эмоциональной сферы и ее коррекция недостижимы без ясного понимания роли семьи в формировании негативного состояния ребенка. В статье анализируются результаты исследования особенностей проявления доминирующих страхов у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях с разными типами родительского воспитания. В исследовании проверялась гипотеза о том, что у детей старшего дошкольного возраста выраженность страхов определяется типом семейного воспитания. Выборка испытуемых включает 46 детей в возрасте от 6 до 6,5 лет. Из них 35 мальчиков и 31 девочка. Взрослую выборку составили 84 родителя в возрасте от 25 до 35 лет. В качестве исследовательского инструментария использовались методики: «Страхи в домиках» А. И. Захарова и М. А. Панфиловой для выявления и уточнения преобладающих видов страхов; «Стратегии семейного воспитания» С. С. Степанова в модификации И. И. Махониной, направленная на анализ преобладающих стилей воспитания в семье. В результате проведенного исследования были обнаружены статистически значимые различия в показателях выраженности видов страхов у дошкольников разного пола, а также в типах родительского воспитания. Результаты исследования могут быть полезны в практике семейного консультирования, для разработки коррекционно-развивающих программ, направленных на преодоление страхов у детей и коррекцию стиля родительского воспитания.

**Gut Yulia Nikolaevna,**

Candidate of Psychology, Head of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia; Leading Researcher of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

**Shkilev Sergej Vladimirovich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

**Doronina Natalia Nikolaevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

**Ziborova Elena Igorevna,**

Candidate of Sociology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

## **THE RELATIONSHIP OF PARENTAL EDUCATION AND THE SEVERITY OF FEARS IN PRE-SCHOOL AGE**

**KEYWORDS:** fear; preschooler; parent; parental education; anxiety; parenting style; emotional well-being.

**ABSTRACT.** Research on the psychological characteristics of fears at different age stages of childhood is relevant, because it is fears that justify a number of psychological problems of preschoolers, including developmental disorders. The study of the features of the emotional sphere and its correction are unattainable without a clear understanding of the role of the family in the formation of the negative state of the child. The article analyzes the results of the study of the features of the dominant fears and their level

indicators in children of older preschool age who are brought up in families with different types of parental education. The study tested the hypothesis that the degree of severity of fears in older preschoolers is determined by the type of family education, namely: unfavorable characteristics of education increase the severity of fears of older preschoolers, and favorable ones reduce. The sample of subjects includes 66 children aged 6 to 6.5 years. Of these, 35 are boys and 31 are girls. The adult sample consisted of 84 parents aged 25 to 35 years. The following methods were used as research tools: "Fears in houses" by A. I. Zakharov and M. A. Panfilova to identify and clarify the prevailing types of fears; "Strategies for family education" by S. S. Stepanov, modified by I. I. Mahonina, aimed at analyzing the prevailing styles of education in the family. As a result, of the study, statistically significant differences were found in the indicators of the severity of types of fears in preschool children of different sexes, as well as in the types of parental education. The results of the study can be useful in the practice of family counseling, for the development of correctional and developmental programs aimed at overcoming fears in children and correcting the style of parenting.

**Введение.** Доказано, что страхи дошкольников в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют нестойкий характер [1-4; 6]. Однако существуют и те детские страхи, которые сохраняются долгое время, сложно переживаются самим ребенком и могут отложить негативный отпечаток на дальнейшее развитие. Все это может свидетельствовать о нервной ослабленности ребенка, а также о недостаточно конструктивной поведенческой и воспитательной позиции родителей.

Поэтому в решении проблемы коррекции детских страхов и негативных эмоциональных состояний особый интерес для психологов представляет проблема влияния семейного воспитания на особенности эмоционального развития ребенка. Ю. А. Кочетова утверждает, что «... в настоящее время в связи со значительными изменениями в социально-культурной среде, которые затрагивают современную семью, проблема возникновения детских страхов становится все более актуальной. Многие исследователи отмечают, что семья играет в развитии ребенка значительную роль, опосредует взаимодействие с окружающей действительностью» [5, с. 77-78].

Представитель гуманистической психологии К. Роджерс выделял родительское отношение (внимание, любовь) в качестве фундаментальной основы развития личности ребенка [8].

Л. И. Божович при рассмотрении специфики детско-родительских отношений указывает на то, что именно в семье должны удовлетворяться потребности ребенка в принятии, любви, эмоциональной поддержке, уважении и защите [2].

Однако ситуации экономической и социально-политической нестабильности порождают чувство досады родителей и обеспокоенность будущим своих детей, которая проявляется в сверхтребовательности к собственному ребенку или, наоборот, чрезмерному безразличию и невнимательности к их нуждам. Кроме того, проблема страхов зачастую отягощается еще и тем, что многие родители не знают, как правильно реагировать на различные виды проявлений эмо-

ционального неблагополучия ребенка.

Современные психологи отмечают, что некоторые страхи являются естественными и имеют возрастной характер. Но достаточно распространенными являются внушаемые страхи, которые возникают у ребенка по вине его родителей [3; 4; 7; 9; 10; 12; 13; 16].

В своих исследованиях А. И. Захаров доказал влияние детско-родительских отношений на формирование страхов у детей дошкольного возраста, а также описал стили родительских отношений, приводящих к нарушению детской эмоциональной сферы [4].

А. И. Захаров отмечает: «... в большинстве случаев страхи возникают по вине самих родителей, и наш долг – предупредить возможность их появления и оградить детей от страхов, вызванных семейными неурядицами, душевной черствостью или, наоборот, чрезмерной опекой, или же просто родительской невнимательностью. С возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли родители уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с сыном или дочерью, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка» [4, с. 1].

В современной науке важным остается вопрос о связи особенностей родительского воспитания и возникновения страхов у детей дошкольного возраста.

**Цель исследования:** изучение характеристик выраженности страхов у старших дошкольников при разных стратегиях родительского воспитания.

**Гипотеза исследования:** выраженность страхов у детей старшего дошкольного возраста определяется разными стратегиями родительского воспитания, а именно: неблагоприятные стратегии воспитания увеличивают выраженность страхов, а благоприятные – уменьшают.

**Материалы и методы.** В исследовании использовались методы, применение которых определялось целесообразностью на каждом этапе исследовательских задач:

тестирование, проективный метод, опрос.

В качестве исследовательских методик нами использовались: методика «Страхи в домиках» (А. И. Захаров и М. А. Панфилова) для выявления и уточнения преобладающих видов страхов и методика «Стратегии семейного воспитания» (С. С. Степанов в модификации И. И. Махониной), направленная на анализ преобладающей стратегии воспитания в семье.

Достоверность результатов исследования и сделанных выводов проверялась с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью пакета SPSS Statistics 17.

В выборку исследования вошли 46 детей в возрасте от 6 до 6,5 лет. Из них 35 мальчиков и 31 девочка. Во взрослую выборку вошли 84 родителя в возрасте от 25 до 35 лет.

**Обсуждение результатов.** На первом этапе исследования были изучены особенности проявления и уровневые показатели страхов детей старшего дошкольного возраста. Представим результаты данных исследований.

Наибольший процент (36,7%) представленной выборки – это дети с высоким уровнем страхов. Они легко ранимы, боятся неуспеха, испытывают трудности в оценке ре-

зультатов своей деятельности. Им свойственны чувство незащищенности, беспомощности, повышенная утомляемость, как следствие нервного перенапряжения. Кроме того, у одних детей может наблюдаться агрессия, чувство раздражения, недоброжелательность, зависть к сверстникам, желание досадить кому-либо, а у других, наоборот, – нерешительность, робость, настороженность и недоверие, обвинение себя во многих неудачах, болезненная реакция на критику.

Доля дошкольников со средним уровнем страхов составила третью часть от общей выборки испытуемых (33%). Эти дети больших затруднений при общении не испытывают, в знакомой для них обстановке они активны, уверены в себе, инициативны. Однако в незнакомой ситуации могут испытывать беспокойство, сомнения в ситуации выбора и принятия решений, чувствительны к результатам своей деятельности.

30,3% дошкольников имеют низкий уровень страхов и отличаются общительностью, легко вступают в контакт, активны, жизнерадостны и охотно включаются в новую для себя деятельность. Как правило, их самооценка часто завышенная или даже высокая.

На следующем этапе исследования было проанализировано распределение старших дошкольников по уровням страхов по гендерному признаку (табл. 1).

Таблица 1

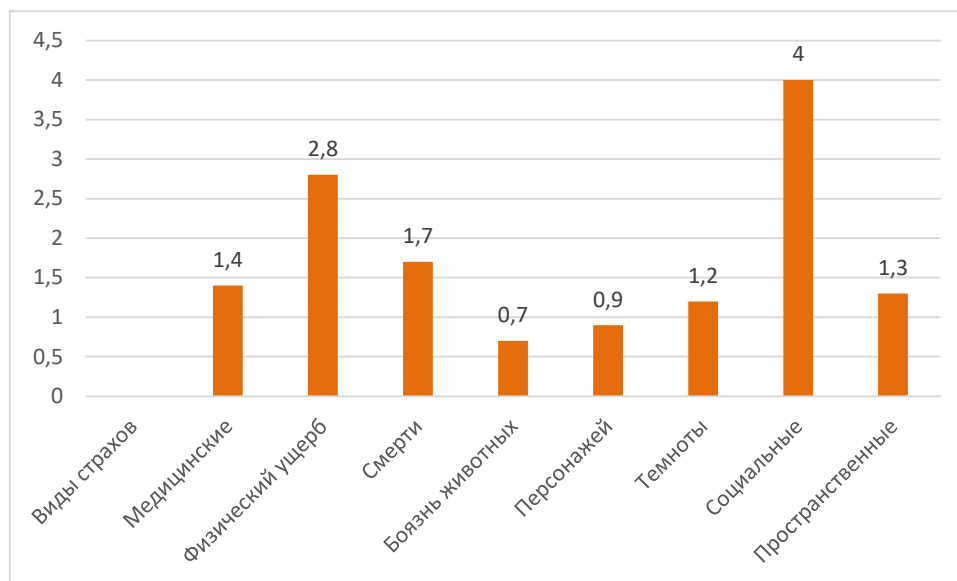
**Распределение старших дошкольников по уровням страхов (%)**

испытуемые \ уровни	высокий	средний	низкий
Мальчики	13,3	21	27,5
Девочки	23,7	8,2	6,3

В исследуемой нами группе у девочек (23,7%) отмечен высокий уровень страхов по сравнению с мальчиками (13,3). Доля девочек с нормативным уровнем также значительно превышена в сравнении с мальчиками. Это может быть связано с тем, что девочки больше окружены заботой, меньше самостоятельно взаимодействуют с окружающей средой и менее стремятся к ее освоению. У

мальчиков высокий результат показали 13,3% испытуемых. Данный показатель свидетельствует о том, что мальчикам свойственна большая самостоятельность и смелость в освоении окружающей среды.

На следующем этапе исследования мы выяснили выраженность показателей по видам страхов (рис. 1).



**Рис. 1. Выраженность видов страхов старших дошкольников (ср. б.)**

На рисунке 1 мы видим, что преобладающими страхами у старших дошкольников являются социальные страхи (4 балла), это страхи, связанные с взаимодействием с людьми, нападениями, наказаниями, несоответствиями ожиданиям взрослых. Данные страхи приобретаются путем научения в процессе формирования личности, выражая определенные ценности, принятые в той или иной общественной среде. Примерно к 7 годам у детей при большом количестве неразрешенных в более раннем возрасте страхов может развиться тревожность как определенное личностное качество.

Все это указывает на возрастающую социальную детерминацию страхов, а именно на их социально-психологическую обуслов-

ленность.

Полученные нами данные о преобладающих страхах старших дошкольников существенно отличаются от результатов исследований двадцатилетней давности А. И. Захарова и М. А. Панфиловой, в которых ведущими страхами у старших дошкольников являлись страх смерти, сказочных персонажей и животных [4; 6].

Далее была изучена выраженность показателей по каждому виду страхов у мальчиков и девочек. С целью выявления статистически значимых различий по показателям видов страхов между мальчиками и девочками был применен непараметрический статистический критерий для двух независимых выборок U-Манна-Уитни (табл. 2).

*Таблица 2*

**Выраженность показателей видов страхов у мальчиков и девочек (ср. б.)**

Виды страхов		Медицинские	Физический ущерб	Смерти	Боязнь животных	Персонажей	Темноты	Социальные	Пространственные
Категория испытуемых	Мальчики	1,3	2,1	1,5	0,8	0,7	1,8	2,9	1,2
	Девочки	1,5	3,9	2,1	0,9	1,3	1,4	3,9	1,9
U-критерий Манна-Уитни		324	486*	513*	270	531*	358	508*	470*

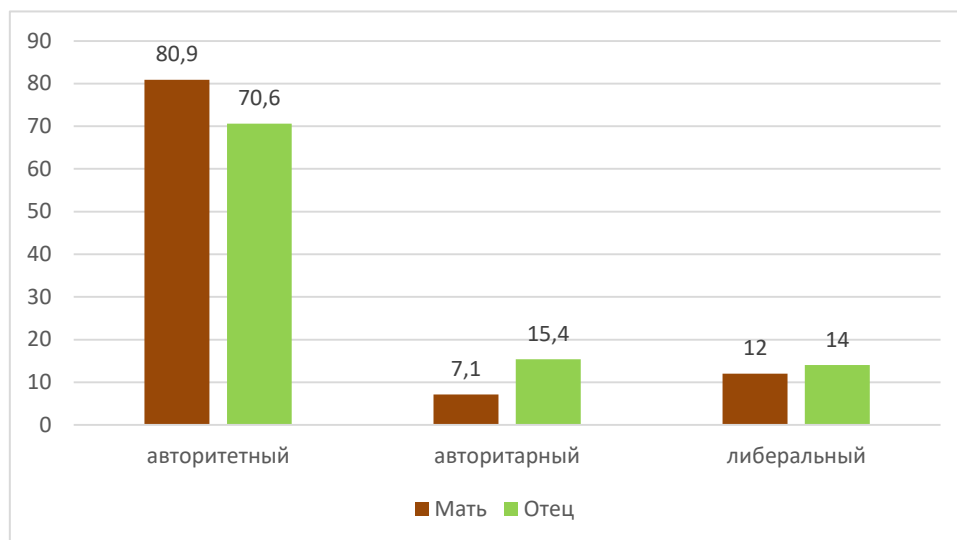
Примечание: \* – достоверные различия для  $p \leq 0,05$ .

Были обнаружены статистически значимые различия по таким показателям, как: физический ущерб ( $U=486, p \leq 0,05$ ), страх смерти ( $U=513, p \leq 0,05$ ), страх персонажей ( $U=531, p \leq 0,05$ ), социальные страхи ( $U=508, p \leq 0,05$ ), пространственные страхи

( $U=470, p \leq 0,05$ ). У девочек страхи по каждому из вышеуказанных показателей оказались значительно более выражены.

На следующем этапе было проведено исследование стиля родительского воспитания, результаты которого представлены

на рисунке 2.



**Рис. 2. Распределение родителей по стратегиям семейного воспитания (%)**

Исходя из данных, представленных на рисунке 2, видно, что наибольший процент как отцов (70,6%), так и матерей (80,9%) предпочитает авторитетную стратегию семейного воспитания. Данная стратегия является наиболее предпочитаемой в воспитании старших дошкольников. Ее можно отнести к конструктивному стилю воспитания. Авторитетная стратегия семейного воспитания характеризуется поощрением личной ответственности и самостоятельности детей в соответствии с их возможностями. Данные родители стремятся обучать детей осмысленному поведению. Они внимательны к их потребностям и при необходимости помогают в различных жизненных ситуациях. Такие родители проявляют твердость в установленных семейных правилах, отстаивают справедливость и следят за последовательным соблюдением дошкольниками определенной дисциплины. Все это формирует у детей адекватное, ответственное социальное поведение. Данная стратегия воспитания формирует здоровую, всесторонне развитую и уверенную в себе личность.

Авторитарную стратегию семейного

воспитания выбрали 15,4% отцов и 7,1% матерей. Данная стратегия воспитания основана не на поощрении, а на наказании. Авторитарные родители достаточно сильно ограничивают самостоятельность ребенка и никогда не обосновывают перед ним свои требования, проводя их под жестким контролем с использованием выговоров, запретов, физических наказаний.

Либеральная стратегия характерна для 12% матерей и 14% отцов. Либеральным родителям свойственно предъявлять мало требований к своим детям. К наказаниям эти родители прибегают редко, потому что они не склонны ожидать от ребенка самостоятельности суждения и самоконтроля.

При этом никто из родителей не выбрал индифферентную стратегию воспитания, для которой характерно практически полное отсутствие требований и реакций на потребности ребенка и близкого общения с ним.

По показателю «Конструктивный стиль воспитания» было обнаружено восемь статистически значимых корреляционных связей (рис. 3).



**Рис. 3. Корреляционная плеяда связей страхов старших дошкольников с конструктивным стилем родительского воспитания**

Примечание: 1 – социальные страхи; 2 – общее количество страхов; 3 – пространственные страхи; 4 – страх персонажей; 5 – боязнь животных; 6 – страх темноты; 7 – страх смерти; 8 – страх физического ущерба.

На плеяде, изображенной на рисунке 3, стоит отметить большое количество значимых обратных связей «Конструктивного стиля воспитания» с такими страхами, как «страх физического ущерба» ( $r = -0,353$ ,  $p \leq 0,05$ ), а именно: дошкольники склонны меньше бояться транспорта, неожиданных звуков, пожаров, войн, стихий и т. п.; «страх смерти» ( $r = -0,576$ ,  $p \leq 0,01$ ), дети в данном виде страха бояться, прежде всего, собственной смерти; «страх темноты» ( $r = -0,422$ ,  $p \leq 0,01$ ), дошкольникам свойственно испытывать страх не только темноты, но и ночных кошмаров; «боязнь животных» ( $r = -0,372$ ,  $p \leq 0,05$ ), при данном виде страха дети боятся различных животных, но, прежде всего, больших; «страх персонажей» ( $r = -0,531$ ,  $p \leq 0,01$ ), дошкольники склонны испытывать страх, прежде всего, перед сказочными персонажами, которые, как правило, представляются детям в виде различных «монстров» и злодеев; «пространственные страхи» ( $r = -0,325$ ,  $p \leq 0,05$ ), к данному виду страха относят боязнь высоты, глубины, замкнутых пространств; «общее количество» ( $r = -0,414$ ,  $p \leq 0,01$ ), конструктивный (авторитетный) стиль воспитания также снижает и общее количество страхов у дошкольников; «социальные страхи» ( $r = -0,387$ ,  $p \leq 0,01$ ) у детей свидетельствуют о том, что дети испытывают страх перед другими людьми, детьми, боятся наказаний и опозданий.

Наличие указанных выше корреляционных связей свидетельствует о том, что использование родителями конструктивного стиля воспитания снижает выраженность и количество страхов у дошкольников, а именно: чем чаще родители используют данный стиль, тем меньше дети склонны испытывать

весь спектр выше указанных страхов.

Исходя из этого, можно сделать также и обратный вывод: чем более неконструктивен стиль воспитания (в исследовании наиболее неконструктивный стиль – авторитарный), который склонны использовать родители, тем больше выраженность и количество страхов наблюдается у детей дошкольного возраста.

**Выводы.** Завершая обсуждение полученных нами данных, можно констатировать следующее.

1. Старший дошкольный возраст играет важную роль в психическом развитии ребенка, это период активного формирования познавательной деятельности и структур межличностного общения.

2. Наибольшая доля детей – это дети с высоким уровнем страхов. Они чувствуют себя незащищенными, беспомощными, легко ранимы, боятся неуспеха, испытывают трудности в оценке результатов своей деятельности.

3. Преобладающими страхами у старших дошкольников являются страхи, приобретенные в процессе социализации личности. Эти страхи опосредованы взаимодействием со взрослыми и детьми и связаны с наказаниями, несоответствиями ожиданиям взрослых. Полученные данные существенно отличаются от результатов исследований начала века, где ведущими страхами дошкольников являлись страхи смерти, сказочных персонажей и животных.

4. Среди важных причин формирования страхов можно выделить неправильный подход к процессу воспитания. Основным стилем родительского воспитания, способствующим повышению выраженно-

сти страхов детей старшего дошкольного возраста, является авторитарный. При данном типе воспитания родители проявляют чрезмерную требовательность и автономность при отсутствии сотрудничества.

Таким образом, семья как главный компонент социальной ситуации развития

дошкольника играет огромную роль в становлении и развитии его личности. Поэтому специфика межличностного взаимодействия и эмоционального отношения родителей к ребенку является основным фактором, влияющим на его психическое здоровье и психоэмоциональное благополучие.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андерсон, С. В. Изучение страхов и тревожности у детей старшего дошкольного возраста / С. В. Андерсон. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 5. – С. 2-5. – URL: <https://moluch.ru/archive/109/26967/> (дата обращения: 11.01.2020).
2. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович // Международная педагогическая академия. – 1995. – Т. 209. – С. 74-82.
3. Гарбузов, В. И. Нервные и трудные дети / В. И. Гарбузов. – Санкт-Петербург : Астрель-СПб, 2005. – 351 с.
4. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 320 с. – URL <https://www.psyoffice.ru/3714-zakharov-a.-i.-dnevnye-i-nochnye-strakhi-u-detejj..html> (дата обращения: 11.01.2019). – Текст : электронный.
5. Кочетова, Ю. А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений / Ю. А. Кочетова. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 17, № 3. – С. 77-87. – URL: [https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54317\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54317_full.shtml) (дата обращения: 10.01.2020).
6. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры : практическое пособие для психологов, педагогов, родителей / М. А. Панфилова. – Москва : ГНОМ и Д, 2017. – 160 с.
7. Прихожан, А. М. Тревожность и страх у младших школьников. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / А. М. Прихожан ; под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Академия, 1997. – С. 84-93.
8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс, 1994. – 479 с.
9. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – Москва : МГУ, 2000. – 464 с.
10. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А. С. Спиваковская. – Москва : МГУ, 1988. – 200 с.
11. Фрейд, З. Психоанализ детских страхов / З. Фрейд. – Москва : Азбука-классика, 1999. – 288 с.
12. Шевырева, Е. Г. Детские страхи в старшем дошкольном возрасте и способы их коррекции / Е. Г. Шевырева. – Текст : электронный // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 352-356. – URL: <http://www.bulletennauki.com/shevyreva-eg> (дата обращения: 15.01.2020).
13. Bowlby, J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development / J. Bowlby. – New York, 1998.
14. Cantor, J. Modifying fear responses to mass media in preschool and elementary school children / J. Cantor, B. J. Wilson // Journal of Broadcasting. – 1984. – Vol. 28. – P. 51-59.
15. Rudnev, M. Relations Among Higher Order Values Around the World / M. Rudnev, V. Magun, S. Schwartz // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2018. – Vol. 49 (8). – P. 1165-1182. – Doi: 10.1177/0022022118782644.
16. Tomkins, S. Affect, imagery, consciousness / S. Tomkins. – New York, 1992. – Vol. I: The positive affects.

### REFERENCES

1. Anderson, S. V. (2016). Izuchenie strakhov i trevozhnosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Study of fears and anxiety in children of preschool age]. In *Molodoy uchenyy*. No. 5, pp. 2-5. URL: <https://moluch.ru/archive/109/26967/> (mode of access: 11.01.2020).
2. Bozhovich, L. I. (1995). Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: problemy formirovaniya lichnosti [Selected psychological works: problems of personality formation]. In *Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya*. Vol. 209, pp. 74-82.
3. Garbuzov, V. I. (2005). *Nervnye i trudnye deti* [Nervous and difficult children]. Saint Petersburg, Astrel'-SPb. 351 p.
4. Zakharov, A. I. (2005). *Dnevnye i nochnye strakhi u detey* [Day and night fears in children]. Saint Petersburg, Rech'. 320 p. URL <https://www.psyoffice.ru/3714-zakharov-a.-i.-dnevnye-i-nochnye-strakhi-u-detejj..html> (mode of access: 11.01.2019).
5. Kochetova, Yu. A. (2012). Strakhi sovremennykh doshkol'nikov i ikh svyaz' s osobennostyami detsko-roditel'skikh otnosheniy [Fears of modern preschoolers and their connection with the characteristics of parent-child relationships]. In *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. Vol. 17. No. 3, pp. 77-87. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54317\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54317_full.shtml) (mode of access: 10.01.2020).
6. Panfilova, M. A. (2017). *Igroterapiya obshcheniya: testy i korrektsionnyye igry* [Game therapy of communication]. Moscow, GNOM i D. 160 p.
7. Prikhozhan, A. M. (1997). *Trevozhnost' i strakh u mladshikh shkol'nikov. Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: Psikhicheskoe zdorov'e detey i podrostkov v kontekste psikhologicheskoy sluzhby* [Anxiety and fear in younger students. psychologist's guide: mental health for children and adolescents in the context of psychological service] / ed. by I. V. Dubrovina. Moscow, Akademiya, pp. 84-93.



8. Rodzhers, K. (1994). *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [Look at psychotherapy. becoming a man]. Moscow, Progress. 479 p.
9. Spivakovskaya, A. S. (2000). *Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya* [Psychotherapy: game, childhood, family]. Moscow, MGU. 464 p.
10. Spivakovskaya, A. S. (1988). *Profilaktika detskikh nevrozov (kompleksnaya psikhologicheskaya korrektsiya)* [Prevention of children's neurosis (complex psychological correction)]. Moscow, MGU. 200 p.
11. Freyd, Z. (1999). *Psikhoanaliz detskikh strakhov* [Psychoanalysis of childhood fears]. Moscow, Azbuka-klassika. 288 p.
12. Shevyreva, E. G. (2018). Detskie strakhi v starshem doshkol'nom vozraste i sposoby ikh korrektsii [Children's fears at the senior preschool age and methods for its correction]. In *Byulleten' nauki i praktiki*. Vol. 4. No. 1, pp. 352-356. URL: <http://www.bulletennauki.com/shevyreva-eg> (mode of access: 15.01.2020).
13. Bowlby, J. (1998). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York.
14. Cantor, J., Wilson, B. J. (1984). Modifying fear responses to mass media in preschool and elementary school children. In *Journal of Broadcasting*. Vol. 28, pp. 51-59.
15. Rudnev, M., Magun, V., Schwartz, S. (2018). Relations among higher order values around the world. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 49 (8), pp. 1165-1182. Doi: 10.1177/0022022118782644.
16. Tomkins, S. (1992). *Affect, imagery, consciousness*. New York. Vol. I. The positive affects.

**Плаксина Елена Борисовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ebplaksina@mail.ru

**АМПЛИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная среда ДОО; музейное пространство; ребенок старшего дошкольного возраста; дети – носители русского языка; дети-мигранты; речевое развитие; поликультурная среда.

**АННОТАЦИЯ.** Автор обращается к анализу потенциала музейного пространства при решении задач речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной среды. В статье описаны этапы организации взаимодействия педагога с детьми, направленного на обогащение и активизацию словаря детей, развития грамматического строя речи, связной речи при освоении реального и виртуального музейного пространства: «Дом-музей П. П. Бажова», «Дом-музей литературно-мемориальный Ф.М. Решетникова». Представлены формы и приемы включения музейного пространства в образовательную среду дошкольной образовательной организации: предварительная беседа, целью которой является последующее вхождение ребенка в музейное пространство, ознакомление с произведениями художественной литературы, реальная или виртуальная экскурсия, культурно-просветительское мероприятие, проектная деятельность, выставки, в том числе творческие выставки детских работ. Автор описывает содержание этих выставок, рассказывая об их предметном наполнении: минералы различной породы, поделки из минералов, рисунки детей, приводит примеры проведения детьми экскурсий на выставках, которые они создают, показывает, как в эту деятельность могут включаться русскоговорящие дети и дети, для которых русский язык не является родным. В качестве примера обогащения предметно-развивающей среды ДОО описывается тематический уголок «Почта разных стран и времен». Автор описывает взаимодействие всех участников образовательных отношений, доказывая, что амплификация образовательной среды ДОО обеспечивает повышение интереса к культуре Урала как у детей, для которых русский язык является родным, так и у детей – представителей других народностей. Включение музейного пространства в образовательную среду ДОО уменьшает дистанцию между представителями различных народностей. Участники образовательных отношений включаются в проектную деятельность, совместно готовят культурно-просветительские мероприятия, при проведении которых актуализируются представления детей и взрослых об истории Урала.

**Plaksina Elena Borisovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**AMPLIFICATION OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

**KEYWORDS:** educational environment of preschool educational organization; museum space; senior preschool child; children – native speakers of the Russian language; migrant children; speech development; multicultural environment.

**ABSTRACT.** The author turns to the analysis of the potential of the museum space in solving the problems of speech development of a senior preschool child in a multicultural environment. The article describes the stages of organizing the interaction of a teacher with children, aimed at enriching and enhancing the vocabulary of children, the development of the grammatical structure of speech, coherent speech in the development of real and virtual museum space: “P. P. Bazhov House-Museum”, “Literary House-Museum memorial F.M. Reshetnikov”. The forms and methods of including the museum space in the educational environment of the preschool educational organization are presented: a preliminary conversation, the purpose of which is the subsequent entry of the child into the museum space, familiarization with works of fiction, a real or virtual tour, cultural and educational event, project activities, exhibitions, including including creative exhibitions of children's works. The author describes the content of these exhibitions, talking about their subject content: minerals of various breeds, crafts from minerals, drawings of children, gives examples of children conducting excursions at the exhibitions that they create, shows how Russian-speaking children and children for whom Russian the language is not native. As an example of enrichment of the developmental environment of the preschool educational institution, the thematic corner “Mail of different countries and times” is described. The author describes the interaction of all participants in educational relations, proving that the amplification of the educational environment of the preschool educational institution provides an increase in interest in the culture of the Urals, both in children for whom the Russian language is native, and in children, representatives of other nationalities. The inclusion of museum space in the educational environment of the preschool educational organization reduces the distance between representatives of different nationalities. Participants in educational relations are involved in project activities, jointly preparing cultural and educational events, during which the presentation of children and adults about the history of the Urals is updated.

**Введение.** Одной из задач дошкольного образования является речевое развитие ребенка. Решение этой задачи методически обеспечено: имеются методические разработки по развитию у детей раннего и дошкольного возраста звуковой культуры речи (М. Ф. Фомичева, А. И. Макасов), по развитию словаря (Н. В. Новоторцева), по развитию грамматического строя речи (А. Г. Арушанова, О. И. Соловьева), диалогической и монологической речи (Э. П. Короткова, А. А. Соколова), по овладению детьми различными видами речевой деятельности (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Е. И. Тихеева).

Однако сегодня педагог сталкивается с новой проблемой – речевое развитие ребенка в поликультурной среде, под которой понимается социальное окружение, представленное участниками образовательных отношений, в том числе детьми и их родителями (законными представителями), носителями различных национальных культур. Решение этой проблемы предполагает пересмотр форм и содержания взаимодействия педагога с детьми, а также внесение определенных изменений в образовательную среду ДОУ.

**Цель исследования.** Цель исследования заключается в анализе образовательной деятельности в процессе амплификации образовательного пространства ДОУ посредством освоения детьми реального и виртуального музейного пространства.

**Методология исследования.** Полагаем, что решение обозначенной во введении проблемы может быть связано с реальным и виртуальным «включением» музейного пространства в образовательную среду ДОУ. Реальное «включение» музейного пространства в образовательную среду ДОУ предполагает использование таких приемов, как посещение музея, тематическое занятие в музее, посещение тематических выставок, различные конкурсы, проводимые на базе музея. Виртуальное «включение» – это освоение музейного пространства с использованием современных информационных технологий, что соответствует современным подходам к дошкольному образованию, прежде всего системно-деятельностному подходу, поскольку языком и речью ребенок может овладеть только в деятельности, и культурологическому, так как овладение языком и речью возможно в контексте культуры носителей языка [13]. Включение музейного пространства в ДОУ является результативным средством активизации речевой деятельности детей, в том числе тех, для которых русский язык является неродным. Обращение к музейному пространству позволяет реализовать принцип освоения языка с опорой на культуру носителей данного языка.

Знакомство с культурой носителей русского языка может осуществляться при обращении к разному материалу, в том числе к региональному, знакомиться с которым дети могут, посещая реальные и виртуальные музеи. Музейное пространство обеспечивает реализацию принципа наглядности, доступности при погружении в интерактивную культурно-историческую среду музея с использованием технических средств [3; 4], позволяет знакомить воспитанников ДОУ с музеями разных стран в процессе образовательной деятельности.

Реализация образовательной программы в ДОУ с учетом поликультурной среды возможна и при ознакомлении с элементами уральской культуры путем привлечения к ней детей независимо от национальной принадлежности посредством включения экскурсий в музеи города Екатеринбурга.

Освоение музейного пространства позволяет детям дошкольного возраста соприкоснуться с культурно-историческими реалиями, что вызывает у детей эмоциональный отклик, формирует познавательные интересы.

Включение музейного пространства можно показать на примере ознакомления с творчеством уральских писателей. При этом могут использоваться разные формы активности детей: посещение мемориального дома-музея Павла Бажова, выездная экскурсия в природный парк «Бажовские места», литературный праздник.

Посещение музея – это прежде всего соприкосновение с историей Урала, с особенностями повседневной жизни писателя, с тем, в каких условиях создавались его произведения, что приближает детей к пониманию реалий, описанных в сказах П. Бажова. Уникальность экспозиции состоит в том, что в музее сохранена вся обстановка, которая была при жизни писателя. Таким образом, мы можем говорить об амплификации образовательной среды ДОУ, т. е. о ее обогащении за счет включения новых реалий в познавательную деятельность ребенка.

Обсуждение с детьми того, что было увидено ими на экспозиции, что им понравилось, о чем хочется рассказать близким по возвращении с экскурсии, эти и другие вопросы сопровождают данный вид деятельности детей. В рамках речевого развития описанный опыт позволяет формировать оценочные высказывания, навыки монологической речи, наглядно-образное мышление и пр., с точки зрения литературного развития у ребенка появляется мотивация к обсуждению сюжетов произведения, пониманию реалий, отраженных в тексте, он пытается выстраивать связь с эпохой, увиденными предметами быта и тем, какое отражение все это нашло в сюжете

произведения.

Организация процесса ознакомления с творчеством уральских писателей может проходить в несколько этапов: помимо экспозиции в доме-музее можно посетить природный парк «Бажовские места», красота этих мест описана П. Бажовым в сказах. Именно здесь находится «кривое зеркало», – отполированная поверхность горной породы в забое рудника, о котором рассказывает писатель в сказе «Таюткино зеркальце»; в качестве завершающего мероприятия в пространстве детского сада проводится литературный праздник (с участием родителей воспитанников ДОУ) по мотивам сказов П. Бажова, на котором дети обыгрывают сюжеты понравившихся им фрагментов из произведений, уделяя немало внимания созданию образов, реквизиту и костюмам, представление о которых у детей сложилось в том числе благодаря посещению экспозиции. На литературном празднике педагогами демонстрируются уральские минералы: змеевик, малахит, яшма, аметист и пр., их названия встречаются в сказах писателя. В ДОУ организуется выставка, на которой дети могут увидеть, что создается уральскими мастерами из этих минералов. При этом детям предлагаются следующие задания: назвать минералы, описать героев сказов П. Бажова, игры-драматизации, направленные на активизацию словаря, грамматического строя речи, интонационной выразительности речи. Например, поговорить с кошкой Даренкой, позвать Серебряное копытце и т. д.

Специфика культуры носителей языка может раскрываться и через мир профессий.

При ознакомлении детей с темой «Профессии» воспитанники знакомятся как с современными профессиями, так и с теми, которые на сегодняшний день утрачивают либо утратили свою актуальность. Одна из «уходящих» профессий, которая обсуждается в процессе образовательной деятельности, – почтальон. Дети получают представление о трудовых обязанностях почтальона, анализируя его деятельность и функционал, начиная с истоков зарождения данного вида деятельности. Включение родителей в процесс формирования представлений об этой профессии направлено на реализацию проектной деятельности в ДОУ. В условиях поликультурной среды представители различных национальностей могут собрать информацию о работе почтальона в своей стране, об особенностях переписки, традициях написания писем, истории марок, создания конвертов. Детям предлагаются речевые упражнения, связанные с составлением письма, рассказом о марках: что может быть изображено на марках, для чего используют

ся марки, на каких марках изображены реалии, связанные с их родной культурой.

Обогатить представление детей и их родителей о данной профессии возможно во время посещения почтового подворья – «Дом-музей литературно-мемориальный Ф.М. Решетникова», в котором представлены предметы почтового двора второй половины XIX века: одежда, хозяйственная утварь почтового служащего, почтовые повозки.

Результатом совместной деятельности участников образовательных отношений может стать создание тематического уголка-выставки, где будут представлены марки, конверты, открытки разных стран, что, в свою очередь, расширяет географические представления детей. И в то же время дети воочию могут проследить эволюцию «письма»: от голубиной почты, бумажных конвертов до электронного письма, что позволит сделать ребенку вывод о развитии современной техники и технологий. Таким образом, описанные формы и приемы включения музейного пространства в образовательную среду ДОУ в контексте задач речевого развития ребенка в поликультурной среде обеспечивают амплификацию образовательной среды ДОУ.

**Результаты исследования.** В результате проведенного исследования наблюдаем активизацию взаимодействия всех участников образовательных отношений, позитивную динамику речевого развития детей, в том числе детей, для которых русский язык является не родным, и возрастание интереса к овладению русским языком в семьях – носителях иной культуры.

**Закключение.** Таким образом, очевидно, что решение задач речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной среды может быть связано с амплификацией образовательной среды ДОУ посредством включения реального и виртуального музейного пространства с применением различных форм и приемов реализации образовательной деятельности педагога и активным привлечением в образовательный процесс всех участников образовательных отношений, с актуализацией содержания индивидуальной работы и взаимодействия с семьей. При этом в качестве основной содержательной линии обозначаем необходимость освоения детьми культуры Урала как культуры, объединяющей народы, проживающие на одной территории. Необходимы также дополнения в предметно-развивающей среде ДОУ, которые связаны с включением в данную среду реалий различных культур и актуализации этого материала в процессе взаимодействия с детьми, что должно найти отражение в тематическом планировании.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозайка-Синтез, 1999. – 272 с.
2. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / Беляев Г. Ю. – Москва, 2000. – 157 с.
3. Комлев, Ю. Э. Музей как субъект социально-культурных коммуникаций региона / Ю. Э. Комлев // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. – 2007. – № 1. – С. 96-99.
4. Комлев, Ю. Э. Формирование и развитие музейных коммуникаций в культурном пространстве региона : автореф. дис. ... д-ра культурологии / Комлев Ю. Э. – Санкт-Петербург, 2011. – 40 с.
5. Короткова, Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э. П. Короткова. – Москва : Просвещение, 1978. – 112 с.
6. Короткова, Э. П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста / Э. П. Короткова. – Москва : Просвещение, 1977. – 62 с.
7. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников / А. И. Максаков. – Москва : Мозайка-Синтез, 2005. – 64 с.
8. Новоторцева, Н. В. Развитие речи детей / Н. В. Новоторцева. – Москва : Гринго, 1995. – 240 с.
9. Рожнова, Е. П. Особенности становления репликового шага в речевом общении между представителями различных национальных культур / Е. П. Рожнова // Большие и малые языки в языковом, культурном и образовательном пространстве поликультурного мира : материалы Международного симпозиума 1 октября 2010 года. – Тверь : ТГУ, 2010. – С. 112-118.
10. Соколова, А. А. Методика обучения диалогу детей шести-семи лет в образовательном процессе ДОУ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Соколова А. А. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
11. Соловьева, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду / О. И. Соловьева. – Москва : Просвещение, 1966. – 175 с.
12. Старовойтова, Э. В. Роль культурно-просветительской деятельности в образовательной среде ДОУ / Э. В. Старовойтова // Вестник современных исследований. – Омск, 2018. – С. 146-148.
13. Толстой, Н. И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин / Н. И. Толстой // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – Москва : Академия, 1997. – 320 с.
14. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 111 с.
15. Ушакова, О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ «Сфера», 2014. – 288 с.
16. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 240 с.
17. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

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

1. Arushanova, A. G. (1999). *Rech' i rechevoe obshchenie detey* [Speech and verbal communication of children]. Moscow, Mozayka-Sintez. 272 p.
2. Belyaev, G. Yu. (2000). *Pedagogicheskaya kharakteristika obrazovatel'noy sredy v razlichnykh tipakh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Pedagogical characteristics of the educational environment in various types of educational institutions]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 157 p.
3. Komlev, Yu. E. (2007). *Muзей kak sub'ekt sotsial'no-kul'turnykh kommunikatsiy regiona* [Museum as a subject of socio-cultural communications of the region]. In *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. A.N. Tupoleva*. No. 1, pp. 96-99.
4. Komlev, Yu. E. (2011). *Formirovanie i razvitie muzeynykh kommunikatsiy v kul'turnom prostranstve regiona* [Formation and development of museum communications in the cultural space of the region]. Avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. Saint Petersburg. 40 p.
5. Korotkova, E. P. (1978). *Obuchenie rasskazyvaniyu v detskom sadu* [Kindergarten storytelling]. Moscow, Prosveshchenie. 112 p.
6. Korotkova, E. P. (1977). *Beseda kak sredstvo razvitiya rechi u detey doshkol'nogo vozrasta* [Conversation as a tool for the development of preschool children's speech]. Moscow, Prosveshchenie. 62 p.
7. Maksakov, A. I. (2005). *Vospitanie zvukovoy kul'tury rechi u doshkol'nikov* [Raising the sound culture of preschoolers' speech]. Moscow, Mozayka-Sintez. 64 p.
8. Novotortseva, N. V. (1995). *Razvitie rechi detey* [Children speech development]. Moscow, Gringo. 240 p.
9. Rozhnova, E. P. (2010). *Osobennosti stanovleniya replikovogo shaga v rechevom obshchenii mezhdru predstavitel'yami razlichnykh natsional'nykh kul'tur* [Features of the formation of a replica step in speech communication between representatives of various national cultures]. In *Bol'shie i malye yazyki v yazykovom, kul'turnom i obrazovatel'nom prostranstve polikul'turnogo mira : materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma 1 oktyabrya 2010 goda*. Tver, TGU, pp. 112-118.
10. Sokolova, A. A. (2006). *Metodika obucheniya dialogu detey shesti-semi let v obrazovatel'nom protsesse DOU* [Methods of teaching the dialogue of children six to seven years old in the educational process of preschool educational institution]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg. 23 p.
11. Solov'eva, O. I. (1966). *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku v detskom sadu* [Methods of development of speech and teaching the mother language in kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie. 175 p.
12. Starovoytova, E. V. (2018). *Rol' kul'turno-prosvetitel'skoy deyatelnosti v obrazovatel'noy srede DOU* [Role of cultural and educational activities in the educational environment of preschool educational institution]. In *Vestnik sovremennykh issledovaniy*. Omsk, pp. 146-148.

13. Tolstoy, N. I. (1997). *Etnolingvistika v krugu gumanitarnykh distsiplin* [Ethnolinguistics in the circle of humanitarian disciplines]. In *Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya*. Moscow, Akademiya. 320 p.
14. Tikheeva, E. I. (1981). *Razvitie rechi detey (rannego i doskol'nogo vozrasta)* [Development of speech of children (early and preschool age)]. Moscow, Prosveshchenie. 111 p.
15. Ushakova, O. S. (2014). *Zakonomernosti ovladeniya rodnym yazykom: razvitie yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostey v doskol'nom detstve* [Patterns of mastery of the native language: the development of linguistic and communicative abilities in preschool childhood]. Moscow, ITs «Sfera». 288 p.
16. Fomicheva, M. F. (1989). *Vospitanie u detey pravil'nogo proiznosheniya* [Parenting correct pronunciation]. Moscow, Prosveshchenie. 240 p.
17. Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, Smysl. 365 p.

## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 372.851  
ББК 4426.221

DOI 10.26170/ps20-02-14  
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

### **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

### **Истомина Татьяна Валерьевна,**

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tat.falaleeva21@gmail.com

## **РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** когнитивные способности; когнитивно-визуальный подход; визуализированные задачи; словесно-графические систематизаторы; младшие школьники; обучение математике.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме развития когнитивных способностей обучающихся при освоении математики в начальной школе.

Математика – это предмет, при изучении которого дети часто испытывают трудности, связанные с низким уровнем развития у них когнитивных способностей. Когнитивные способности рассматриваются в статье как индивидуально-психологические особенности процессов внимания, восприятия, памяти, мышления, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешном познании окружающего мира.

Для решения проблемы развития когнитивных способностей младших школьников предлагается строить процесс обучения математике на основе когнитивно-визуального подхода, основными средствами которого являются визуализированные задачи и словесно-графические систематизаторы. Главное назначение визуализированных задач – это формирование умения «вдумываться в слово» и «всматриваться в образ», обеспечение реализации визуального перевода на основе установления связей между текстом, рисунком и формулой. Различные виды словесно-графических систематизаторов (таблицы, матрицы, опорные конспекты, карты понятий, блок-схемы, интеллектуальные карты, диаграммы, графики и т. п.) предполагают использование пространственных образов, помогающих осмыслить представленную информацию.

Цель работы – показать возможности выделенных средств для развития когнитивных способностей младших школьников на уроках математики в начальной школе.

Работая над данной проблемой и реализуя намеченную цель, использовались следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, анализ образовательных программ, обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности детей и математическая обработка эмпирического материала.

В работе уточнены содержательные связи между когнитивными способностями и визуализированными задачами, обосновано влияние визуализированных задач на отдельные компоненты когнитивных способностей, разработан комплекс визуализированных задач, представлены виды словесно-графических систематизаторов, которые могут быть использованы для развития когнитивных способностей младших школьников на уроках математики.

### **Voronina Lyudmila 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

### **Istomina Tatyana Valer'evna,**

Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN TRAINING MATHEMATICS**

**KEYWORDS:** cognitive abilities; cognitive-visual approach; visualized tasks; verbal-graphic systematizers; primary schoolchildren; math training.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of the development of cognitive abilities of students in the development of mathematics in primary school.

Mathematics is a subject in the study of which children often experience difficulties associated with their low level of development of cognitive abilities. Cognitive abilities are considered in the article as individual psychological characteristics of the processes of attention, perception, memory, thinking that distinguish one person from another and are manifested in a successful knowledge of the world.

To solve the problem of developing cognitive abilities of younger schoolchildren, it is proposed to build the process of teaching mathematics based on a cognitive-visual approach, the main tools of which are visualized tasks and verbal-graphic systematizers. The main purpose of visualized tasks is to develop the ability to “think about the word” and “peer into the image”, to ensure the implementation of visual translation

based on the establishment of links between text, drawing and formula. Various types of verbal-graphic systematizers (tables, matrices, supporting abstracts, concept cards, flowcharts, intelligence cards, diagrams, charts, etc.) suggest the use of spatial images to help comprehend the information presented.

The purpose of the work is to show the possibilities of allocated funds for the development of cognitive abilities of elementary school students in math classes in elementary school.

Working on this problem and realizing the intended goal, the following methods were used: study and analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, analysis of educational programs, generalization of pedagogical experience, pedagogical observation, study of the products of children's activities and mathematical processing of empirical material.

The article clarifies the meaningful connections between cognitive abilities and visualized tasks, substantiates the impact of visualized tasks on individual components of cognitive abilities, develops a set of visualized tasks, presents types of verbal-graphic systematizers that can be used to develop cognitive abilities of younger students in mathematics.

**В** педагогической науке в последнее время достаточно четко прослеживается тенденция к пересмотру и переоценке взглядов на образовательные технологии, которые используются в процессе обучения, к поиску новых форм, методов и средств обучения. Как показал анализ современной педагогической практики в обучении младших школьников, данная тенденция связана с недостаточной готовностью детей к адекватным учебным действиям по причине несформированности у них учебно-познавательных умений, недостаточным развитием когнитивных способностей и отсутствием обеспечения этапов учебной деятельности необходимыми дидактическими средствами.

Одной из основных причин познавательных затруднений у обучающихся является функциональная ограниченность возможностей мозга человека, который испытывает трудности при использовании традиционных способов обучения, например, таких как вербальный способ передачи информации, т. е. с опорой в основном на вторую сигнальную систему – на работу левого полушария головного мозга, а богатый потенциал возможностей правого полушария игнорируется [2]. Как правило, значительные познавательные затруднения и низкая познавательная активность возникают у обучающихся из-за непонимания изучаемого материала на уроках математики, трудностей в запоминании большого объема информации, несформированности инструментально-технологических способов переработки информации, что связано с недостаточным развитием у них когнитивных способностей.

Когнитивные способности – это познавательные процессы человека: внимание, память, мышление, воображение, которые позволяют получать, отбирать, накапливать, перерабатывать, создавать, восстанавливать информацию и трансформировать ее в знания и опыт. Вопросами развития когнитивных способностей занимались Б. Г. Ананьев, Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина и др.

На сегодняшний день в психологии и педагогике не сложилось единого определе-

ния понятия «когнитивные способности». Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить три наиболее распространенных подхода к их определению:

1. Когнитивные способности – это индивидуально-психологические особенности процессов внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, которые отличают одного человека от другого и которые проявляются в успешном познании окружающего мира [12; 14]. В данном подходе понятия «когнитивные способности» и «познавательные способности» синонимичны.

2. Когнитивные способности – это система представлений, в которую входят свойства, отношения и разносторонние связи между объектами и субъектами деятельности в сознании человека. Эта система является основой механизма процессов мышления, таких, как анализ, синтез, абстракция и обобщение. В данном подходе понятия «когнитивные способности» и «умственные способности» синонимичны.

3. Когнитивные способности – это интеллект, интеллектуальные способности [8; 15]. Интеллект – это способность познания окружающего мира и решения возникающих проблем, которая определяет успех любой деятельности и является основой других способностей [5]. В данном подходе понятия «когнитивные способности» и «интеллектуальные способности» синонимичны.

Рассматривая проблему развития когнитивных способностей в начальной школе, мы опирались на определение когнитивных способностей В. Д. Шадрикова: «когнитивные способности – индивидуальные особенности процессов внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, отличающие одного человека от другого, и проявляющиеся в успешном познании окружающего мира» [15, с. 176].

Известные математики В. И. Арнольд, М. Б. Волович, Б. В. Гнеденко, В. А. Далингер, Г. В. Дорофеев, А. Н. Колмогоров, В. А. Крутецкий и др. отмечают, что математическое образование имеет огромное значение в развитии когнитивных способностей обучающихся. Математика способствует развитию мышления, памяти, внимания, а также



формирует у школьников алгоритмическую, вычислительную и, в целом, математическую культуру.

Рассмотрение идей об ориентировочной основе действий П. Я. Гальперина [3], об управлении процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной [13], о «семантических фракталах», представленных логико-смысловыми моделями знаний В. Э. Штейнберга [16; 17], о проективной визуализации, в частности, использовании «навигаторов учебно-познавательных действий» Н. Н. Манько [9] позволило сделать вывод о нереализованности всего дидактического потенциала словесно-графических систематизаторов и визуализированных задач в процессе обучения математике младших школьников.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что визуальные средства для обучения, которые обладают удобными формами для представления информации, создавали многие ученые – Э. В. Ильенков (построение целостных образов на основе отдельного намека, элемента, тенденции), Н. Н. Манько (логико-смысловые модели, навигаторы учебно-познавательной деятельности), Ю. С. Меженко (структурно-логические схемы), Н. Г. Салмина (знаково-символическое обозначение знаний), М. А. Чошанов (модульный подход в обучении), В. Э. Штейнберг (многомерные системы координат), а также учителя-новаторы – Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др. Большое количество разработанных средств когнитивной визуализации создает возможности их рационального использования в образовательном процессе, в частности, в начальной школе. Кроме этого следует иметь в виду, что с точки зрения системно-деятельностного подхода активность обучающегося проявляется в субъектной позиции, реализуемой в таких формах обучения, которые позволяют ему находить, получать, преобразовывать, осмысливать информацию и встраивать ее в собственную систему знаний, применяя для этого современные технологии деятельностного типа, что также указывает на необходимость применения на уроках математики в начальной школе специальных приемов визуализации информации, учитывающих механизмы восприятия, памяти и мышления, т. е. когнитивные способности обучающихся.

Работая над проблемой развития когнитивных способностей младших школьников, нам было необходимо получить исходный материал, который будет основой распределения обучающихся на разные группы по уровню развития их когнитивных способностей. На данном этапе работы диагностировались такие компоненты когнитивных способностей младших школь-

ников, как слуховая и зрительная память, внимание, мышление, восприятие [10].

В исследовании приняли участие обучающиеся 3-х классов. Результаты диагностики получились следующими: 28% обучающихся с низким уровнем развития когнитивных способностей, 54% обучающихся со средним уровнем развития когнитивных способностей и только 18% обучающихся с высоким уровнем развития когнитивных способностей.

Для решения проблемы развития когнитивных способностей младших школьников мы предлагаем обучение математике строить на основе когнитивно-визуального (или зрительно-познавательного) подхода. Данный подход раскрывается в трудах В. А. Далингера, Н. М. Ежовой, Н. В. Иванчук, Д. А. Картежникова, О. О. Князевой, Н. А. Резник и др.

Одним из основных положений когнитивно-визуального подхода является широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности. Для реализации данной функции применяются как традиционные наглядные средства, так и специальные средства и приемы, активизирующие работу органов зрения. Когнитивно-визуальный подход направлен на развитие у учащихся «математического зрения». По мнению В. А. Далингера [4], одним из достоинств этого подхода является учет индивидуальных особенностей обучающихся и, в частности, особенностей работы левого и правого полушарий головного мозга.

Когнитивно-визуальный подход в обучении математике – это такая концепция обучения, в которой формирование образовательной технологии основывается на взаимосвязи и единстве абстрактно-логического содержания учебного материала и наглядно-интуитивных методов. Данный подход имеет связь с когнитивной (познавательно-смысловой) возможностью визуальной информации.

Для реализации когнитивно-визуального подхода на уроках математики в начальной школе создается визуальная учебная среда – совокупность условий обучения, акцентирующихся на использовании резервов визуального мышления [4]. Понятие «визуальное мышление» определяли в своих работах Р. Арнхейм, В. П. Зинченко и др. Так, В. П. Зинченко писал, что визуальное мышление – это процесс деятельности человека, в результате которого появляются образы, несущие определенную смысловую нагрузку [6].

В. А. Далингер [4] в качестве основных требований к созданию визуальной учебной среды на уроках математики выделяет:

– лаконично представленную информацию;

- точное воспроизведение структуры и элементов информации;
- акцентирование на основные детали образов;
- применение на уроках нескольких способов представления знаний: геометрический, символический, словесный и др.

Исходя из этих требований, предлагаем на уроках математики в начальных классах использовать различные словесно-графические систематизаторы – пространственные построения, требующие от обучающегося тщательного выявления структуры изучаемого материала.

Выделяются различные виды словесно-графических систематизаторов, например, таблицы, матрицы, опорные конспекты, карты понятий, блок-схемы, интеллект-карты, диаграммы, графики и т. п., но каждый из них предполагает использование пространственных образов, помогающих осмыслить представленную в тексте информацию.

Построение словесно-графических систематизаторов проходит последовательно. В качестве примера рассмотрим построение карты понятий. Вверху листа в центре располагается ключевое понятие, от которого отходят стрелки, символизирующие связи этого понятия с другими понятиями, раскрывающими его суть.

Существуют различные варианты организации деятельности обучающихся с картой понятий. Карта может предлагаться учащимся в готовом виде в конце изучения какой-либо темы, и, глядя на нее, дети отвечают на вопросы педагога, систематизируя знания по теме. Карта может быть неполной и учащимся предлагается список понятий для ее достраивания. Карту могут построить сами обучающиеся, а педагог предлагает только перечень изученных понятий. И самый сложный вариант, когда детям предлагается только одно ключевое понятие, и они должны самостоятельно построить карту этого понятия.

Процесс построения карты какого-либо понятия может быть достаточно длительным, начинаться с первого класса и продолжаться в течение всего периода обучения в начальной школе, за счет многократного возвращения к уже построенной карте понятия с целью ее уточнения и расширения.

Работа со словесно-графическими систематизаторами позволяет диагностировать полноту усвоения понятий обучающимися, сформированность умений устанавливать различные виды связей между изучаемыми понятиями. Если карта строится учеником самостоятельно, то можно наблюдать за формированием индивидуальной системы знаний учащегося и контролировать ее соответствие объективным

свойствам, связям и закономерностям окружающего мира.

В исследованиях Н. Н. Манько [9, с. 105], связанных с тенденциями использования в образовательном процессе разнообразных наглядных средств, отмечается, что визуальный образ, как средство и продукт визуализации, обеспечивает реверсивный переход информации из внутреннего плана деятельности во внешний и обратно, играет важную роль в познавательном процессе, выполняя замещающую (С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др.), иллюстративную, ориентировочную (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), когнитивную (Л. М. Веккер), мнемическую и другие функции, необходимые для выполнения учебных действий.

Еще одним важным средством реализации в образовательном процессе когнитивно-визуального подхода является использование на уроках математики комплекса визуализированных задач.

О. О. Князева [7] под визуализированной задачей понимает такую задачу, образ в которой явно или неявно используется в условии или ответе, а также определяет метод ее решения и служит опорой на каждом этапе решения задачи, либо явно или неявно присутствует на некоторых этапах ее решения.

Главное назначение визуализированных задач – это формирование умения «вдумываться в слово» и «всматриваться в образ», обеспечение реализации визуального перевода на основе установления связей между текстом, рисунком и формулой.

М. И. Башмаков [1] представил следующие виды визуализированных задач:

1. «Посмотрите и найдите» – в задаче данные полностью представлены на рисунке, нет развернутого описания, а ориентиры и подсказки находятся на рисунке и в вопросе.

2. «Серия» – задача состоит из определенного набора формул, текста или рисунка, последовательно описывающих какое-либо конкретное понятие, иллюстрируют входящие в его состав элементы, связи, а также свойства. Вопросы в задаче строятся от простого к сложному.

3. «Тренажер» – при решении этой задачи восстанавливаются или закрепляются определенные навыки обучающегося. Все вопросы в задаче имеют направленность на одно понятие, на свойство понятия или операции с этим понятием.

4. «Правильный ответ» – в этой задаче вопрос отсутствует; довольно редко вопрос в тексте определен указаниями «вычислить», «решить и найти ответ» и т. д.

5. «Тест» – у этой задачи краткая формулировка условия, задача имеет несколько вариантов ответа на вопросы.

6. «Посмотрите и определите» («По-

смотрите и запишите») – эти задачи строятся на основании общего образа какого-либо объекта. К объекту задается несколько вопросов, определяющих его свойства и правила решения в конкретной ситуации, а также специальный набор указаний.

7. «Докажите, глядя на рисунок, что...» –

это задача, в которой надо провести доказательство утверждения или вывести формулу. Все необходимые подсказки находятся на рисунке (формуле или тексте).

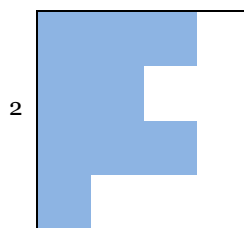
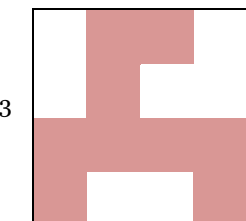
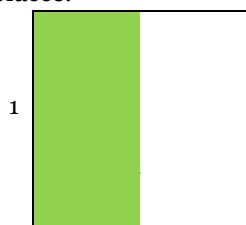
Каждый вид визуализированных задач влияет на развитие определенных компонентов когнитивных способностей (табл.).

Таблица

**Соответствие визуализированных задач и компонентов когнитивных способностей**

Вид визуализированной задачи	Компонент когнитивных способностей
«Посмотрите и найдите»	Внимание, восприятие
«Серия»	Мышление, восприятие
«Тренажер»	Память
«Правильный ответ»	Мышление
«Тест»	Внимание, мышление
«Посмотрите и определите»	Мышление, восприятие
«Докажите, глядя на рисунок, что...»	Мышление, восприятие

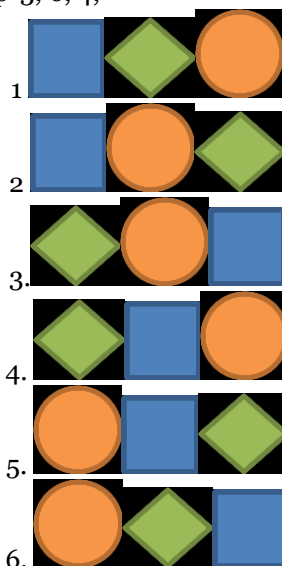
Приведем примеры визуализированных задач, которые можно использовать на уроках математики в 3 классе.



2. Задача «Серия».

Задание: Рассмотрев ряды из фигур, составь трехзначные числа из цифр 3, 6, 4,

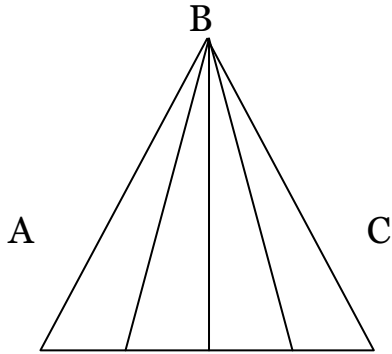
не повторяя одну и ту же цифру в записи числа.



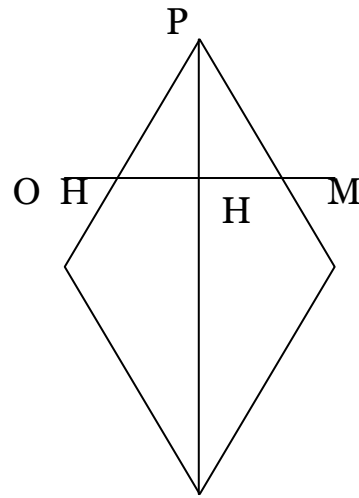
3. Задача «Тренажер».

Задание: Вычисли.

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$X \cdot 9 + 11$									

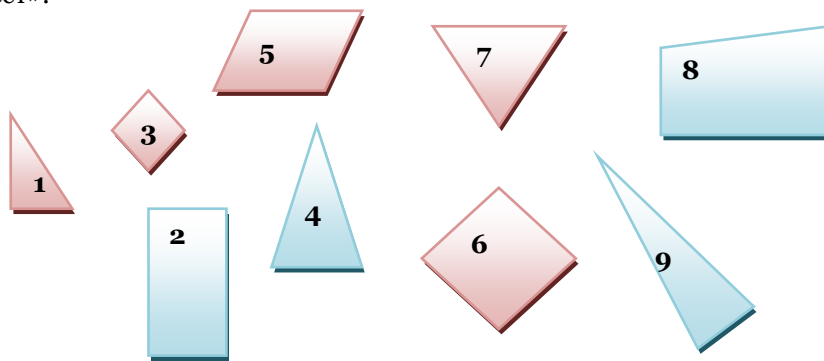


4. Задача «Правильный ответ».  
Задание: Распредели все треугольники на каждом чертеже на 3 группы: разносторонние, равнобедренные, равносторонние треугольники.



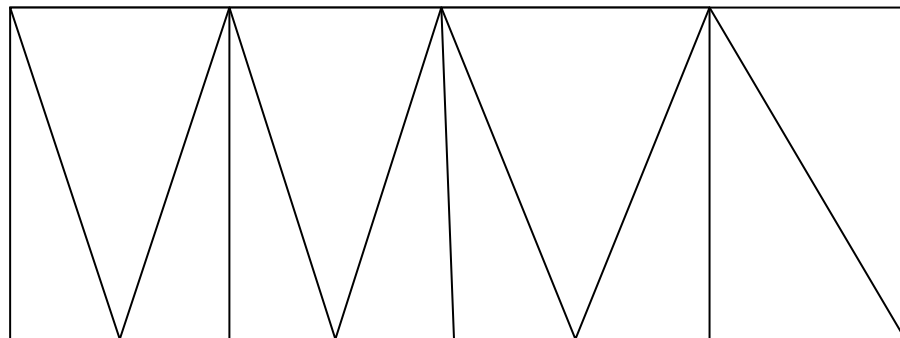
5. Задача «Тест».

Задание: Раздели фигуры на 2 группы.

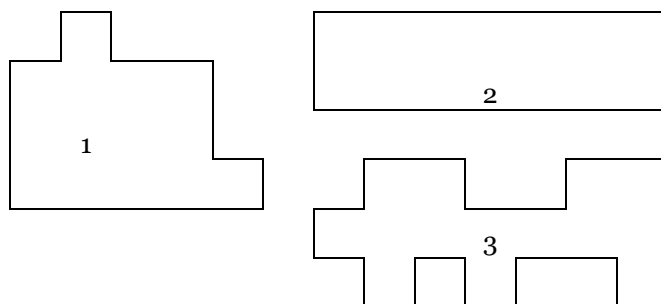


6. Задача «Посмотрите и определите».

Задание: Сколько треугольников на рисунке.



7. Задача «Докажите глядя на рисунок, что...».  
Задание: Докажите, что площадь фигур равна.



Таким образом, реализация в образовательном процессе начальной школы когнитивно-визуального подхода с использованием на уроках математики описанных в статье словесно-графических систематизаторов и визуализированных задач позволит повысить у младших школьников способность легко и быстро переходить от одного наглядного изображения к другому, выбирать и произвольно менять точку отсчета, мысленно фиксировать изменения в содер-

жании образа, вычленять элементы сложных объектов и целостно воспринимать образ, проводить визуальный перевод на основе установления связей между текстом, рисунком и формулой, строить карты понятий, находить связи между изучаемыми понятиями и др., что сделает более результативным развитие когнитивных способностей младших школьников на уроках математики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Башмаков, М. И. Информационная среда обучения / М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник. – Санкт-Петербург : СВЕТ, 1997. – 400 с.
2. Воронина, Л. В. Развитие визуального мышления в процессе обучения математике в начальной школе / Л. В. Воронина // Когнитивные исследования в образовании : сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции / под науч. ред. С. Л. Фоменко ; под общей ред. Н. Е. Поповой. – Екатеринбург, 2019. – С. 29-33.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
4. Далингер, В. А. Методика обучения математике. Когнитивно-визуальный подход : учебник для академического бакалавриата / В. А. Далингер, С. Д. Симонженков. – Москва : Юрайт, 2019. – 340 с.
5. Дружинин, В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 61-70.
6. Зинченко, В. П. Психологические основы : учебное пособие / В. П. Зинченко. – Москва : Гардарики, 2002. – 431 с.
7. Князева, О. О. Реализация когнитивно-визуального подхода в обучении старшеклассников началам математического анализа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Князева О. О. ; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2003. – 24 с.
8. Матюшкин, А. М. Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников / А. М. Матюшкин. – Москва : АПН СССР, 1985. – 160 с.
9. Манько, Н. Н. Эволюция дидактического принципа наглядности проективная визуализация педагогических объектов : монография / Н. Н. Манько ; ред. Е. Н. Дементьева. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. – 220 с.
10. Ратанова, Т. А. Диагностика умственных способностей детей / Т. А. Ратанова. – Москва : Флинта, 2003. – 164 с.
11. Солдатова, Е. Л. Развитие когнитивных способностей : учебное пособие / Е. Л. Солдатова ; Юж.-Урал. гос. ун-т. – Челябинск, 1995. – 19 с.
12. Сырникова, Н. А. К вопросу о системной трактовке интеллекта / Н. А. Сырникова // Ученые записки института непрерывного педагогического образования : сборник статей. – Нижний Новгород, 1999. – С. 148-151.
13. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва : Московский университет, 1975. – 344 с.
14. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1994. – 315 с.
15. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.
16. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика : монография / В. Э. Штейнберг. – Москва : Народное образование, 2002. – 304 с.

17. Штейнберг, В. Э. Реализация современных педагогических технологий в образовательной практике / В. Э. Штейнберг, Н. Н. Манько // Педагогика : учебное пособие / под общей ред. В. Г. Рындак. – Москва : Высшая школа, 2005. – 497 с.

## REFERENCES

1. Bashmakov, M. I., Pozdnyakov, S. N., Reznik, N. A. (1997). *Informatsionnaya sreda obucheniya* [Learning information environment]. Saint Petersburg, SVET. – 400 p.
2. Voronina, L. V. (2019). Razvitie vizual'nogo myshleniya v protsesse obucheniya matematike v nachal'noy shkole [Development of visual thinking in the process of teaching mathematics in elementary school]. In Fomenko, S. L., Popova, N. E. (Eds.). *Kognitivnye issledovaniya v obrazovanii : sbornik nauchnykh statey VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ekaterinburg, pp. 29-33.
3. Gal'perin, P. Ya. (1985). *Metody obucheniya i umstvennogo razvitiya rebenka* [Methods of teaching and mental development of the child]. Moscow, Izd-vo MGU. 45 p.
4. Dalinger, V. A., Simonzhenkov, S. D. (2019). *Metodika obucheniya matematike. Kognitivno-vizual'nyy podkhod* [Methods of teaching mathematics. cognitive-visual approach]. Moscow, Yurayt. 340 p.
5. Druzhinin, V. N. (1998). Intellekt i produktivnost' deyatel'nosti: model' «intellektual'nogo diapazona» [Intelligence and productivity: the intelligent range model]. In *Psikhologicheskii zhurnal*. No. 2, pp. 61-70.
6. Zinchenko, V. P. (2002). *Psikhologicheskie osnovy* [Psychological basis]. Moscow, Gardariki. 431 p.
7. Knyazeva, O. O. (2003). *Realizatsiya kognitivno-vizual'nogo podkhoda v obuchenii starsheklassnikov nachalam matematicheskogo analiza* [Implementation of the cognitive-visual approach in teaching high school students the basics of mathematical analysis]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk. 24 p.
8. Matyushkin, A. M. (1985). *Problemy psikhodiagnostiki, obucheniya i razvitiya shkol'nikov* [Problems of psychodiagnosics, education and development of schoolchildren]. Moscow, APN SSSR. 160 p.
9. Man'ko, N. N. (2013). *Evolutsiya didakticheskogo printsipa naglyadnosti proektivnaya vizualizatsiya pedagogicheskikh ob'ektov* [Evolution of the didactic principle of visualization projective visualization of pedagogical objects] / ed. by E. N. Dement'eva. Ufa, Izd-vo BGPU. 220 p.
10. Ratanova, T. A. (2003). *Diagnostika umstvennykh sposobnostey detey* [Diagnosis of mental abilities of children]. Moscow, Flinta. 164 p.
11. Soldatova, E. L. (1995). *Razvitie kognitivnykh sposobnostey* [Cognitive development]. Chelyabinsk. 19 p.
12. Syrnikova, N. A. (1999). K voprosu o sistemnoy traktovke intellekta [To the question of a systematic interpretation of intelligence]. In *Uchenye zapiski instituta nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sbornik statey*. Nizhniy Novgorod, pp. 148-151.
13. Talyzina, N. F. (1975). *Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy* [Knowledge management]. Moscow, Moskovskiy universitet. 344 p.
14. Shadrikov, V. D. (1994). *Deyatel'nost' i sposobnosti* [Activities and abilities]. Moscow, Logos. 315 p.
15. Shadrikov, V. D. (1996). *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of human activity and ability]. Moscow, Logos. 320 p.
16. Shteynberg, V. E. (2002). *Didakticheskie mnogomernye instrumenty: teoriya, metodika, praktika* [Didactic multidimensional tools: theory, methodology, practice]. Moscow, Narodnoe obrazovanie. 304 p.
17. Shteynberg, V. E., Man'ko, N. N. (2005). Realizatsiya sovremennykh pedagogicheskikh tekhnologiy v obrazovatel'noy praktike [Implementation of modern educational technologies in educational practice]. In Ryndak, V. G. (Ed.). *Pedagogika : uchebnoe posobie*. Moscow, Vysshaya shkola. 497 p.

**Томилова Светлана Дмитриевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tomilova.s@mail.ru

## **ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** детское чтение; читательские предпочтения; круг чтения; дети младшего школьного возраста.

**АННОТАЦИЯ.** В статье исследуется актуальная проблема выбора детьми младшего школьного возраста произведений для чтения. Обосновывается необходимость детального изучения репертуара чтения на ступени начального образования в условиях кризиса читательской культуры в современном обществе. Обсуждаются результаты проективной беседы с обучающимися 1-4-х классов общеобразовательных школ с последующим анализом, синтезом и фактологическим обобщением общего массива полученных данных по вопросам, направленным на выявление читательских приоритетов детей. Главная цель исследования – выявить, характерна ли деформация репертуара чтения для современных детей младшего школьного возраста. Цель достигается посредством ответа на ряд вопросов: какую литературу читают младшие школьники, интересны ли им произведения, с которыми они знакомятся по программе, читают ли они что-то помимо обязательного минимума, какова тематика книг, которые им нравятся, какие герои им нравятся, откуда они узнали об этом герое и какие качества характера героя им импонируют, способствует ли литература, которую выбирают дети для самостоятельного чтения, их духовно-нравственному и эстетическому развитию. В ходе исследования установлено, что репертуар чтения детей младшего школьного возраста фрагментирован, в нем встречаются произведения на самые разные темы. Любимыми жанрами детей являются волшебная сказка, рассказ о животных, приключенческая литература, фантастика и фэнтези, юмористический рассказ. Доля самостоятельного чтения оказывается меньше, чем программного. Деформация круга чтения происходит к четвертому классу и проявляется в слабо выраженной потребности в «серьезном» чтении, увлечении развлекательным чтением, отдалении от поэзии, низкой читательской самостоятельности, влиянии на выбор книг для чтения медиасреды и визуальной культуры. Гендерные различия в предпочтениях детей отмечаются в каждой возрастной группе.

**Tomilova Svetlana Dmitrievna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of the Russian Language and its Teaching Methods in Elementary Schools, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

## **READING PRIORITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

**KEYWORDS:** children's reading; reading preferences; reading circle; primary school children.

**ABSTRACT.** The article examines the actual problem of the choice of works for reading by primary school children. It substantiates the need for a detailed study of the reading repertoire at the stage of primary education in a crisis of reading culture in modern society. The results of a projective conversation with students of the first to fourth grades of secondary schools are discussed, followed by analysis, synthesis and factual generalization of the total array of data obtained on issues aimed at identifying children's reading priorities. The main objective of the study is to identify whether the deformation of the reading repertoire is characteristic of modern children of primary school age. The goal is achieved by answering a number of questions: what kind of literature is read by younger students, are they interested in the works that they get acquainted with on the program, do they read something other than the required minimum, what is the theme of the books they like, what characters they like, where they learned about this hero and what qualities of a character's character they are impressed with, whether the literature that children choose for independent reading contributes to their spiritual, moral and aesthetic development. The study found that the reading repertoire of primary school children is fragmented, there are works on a variety of topics. Favorite genres of children are a fairy tale, a story about animals, adventure literature, science fiction and fantasy, a humorous story. The share of self-reading is less than software. The deformation of the circle of reading occurs in the fourth grade and manifests itself in a weakly expressed need for "serious" reading, a passion for entertaining reading, a distance from poetry, low reader independence, and an influence on the choice of books for reading the media and visual culture. Gender differences in children's preferences are noted in each age group.

**Введение.** В современном обществе вопросы, связанные с изучением детского и юношеского чтения, находятся в центре внимания многих исследований в литературоведении [15], педагогике [5; 6; 13], социологии [12; 16; 17], психологии [7; 9], культурологии [8], библиотековедении [1; 2; 3; 4; 14]. Чтение рассматривается как

жизнеохраняющая функция культуры, технология интеллектуального воспроизводства в обществе [12, с. 46], как одна из культурных практик и «сложноорганизованная система, особым образом выполняющая социально организующую функцию культуры [8, с. 87], как национальный ресурс развития общества [2, с. 42], как ключ к жизни в

информационном обществе [17, с. 5], подчеркивается его связь с воспитанием, нравственностью и духовностью нации [14, с. 20].

Понимание чтения как социокультурного феномена и его важнейшей роли в развитии личности актуализируется в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО), где оно рассматривается как универсальное учебное действие, инструмент успешного освоения учебных предметов, средство эстетического и духовно-нравственного развития, сохранения и трансляции нравственных ценностей и традиций [18, с. 8]. В данном документе обозначены личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, и многие из них напрямую связаны с процессом чтения. Так, при освоении предмета «Литературное чтение» развитие этических чувств, доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, понимание чувств другого человека и сопереживание ему определяется как доминирующее личностное качество [18, с. 8]. Это может быть достигнуто путем овладения навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров [18, с. 9]. Ведущим же предметным результатом можно считать осознание значимости чтения для личного развития, совершенствования этических представлений, становления основ гражданской идентичности и мировоззрения, формирования потребности в систематическом чтении [18, с. 10-11].

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в российской системе образования цель уроков литературного чтения и внеклассного чтения – формирование квалифицированного читателя, то есть такого, для которого чтение является творческим процессом взаимодействия с автором посредством художественного текста. Такой читатель способен осмыслить сложную, в том числе и противоречивую информацию, заложенную в тексте, понять позицию автора, его цели, нравственно и духовно совершенствоваться [9, с. 58].

Особая роль чтения подчеркнута и в «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации», утвержденной правительством Российской Федерации в 2017 г. В ней отмечено, что приобщение к чтению является необходимым условием формирования нового поколения граждан, которые должны будут обеспечить устойчивое динамичное развитие страны в условиях глобальной конкуренции во многих сферах жизни, в контексте развития информационного общества [10, с. 6].

Безусловно, общество на государственном уровне уделяет огромное внимание поддержке чтения. Большинство исследователей согласно с тем, что чтение книг способствует, в целом, сохранению национальной культуры страны и, в частности, формированию мировоззрения ребенка, его духовно-нравственному развитию, удовлетворяет потребности детей в эстетических эмоциях, развивает их художественный вкус и кругозор.

В то же время в нашей стране, как и во многих других, отмечаются кризисные явления в области чтения, которые принято связывать с глобализацией, доступностью аудиовизуальных средств массовой информации, чрезмерным распространением социальных сетей, развитием индустрии развлечений [10, с. 2]. Это проблема настолько значительна, что позволяет некоторым исследователям говорить о системном кризисе читательской культуры в современном обществе, о критическом пределе пренебрежения чтением [4, с. 42].

Исследования последних лет, проводимые специалистами в данной области, свидетельствуют о снижении интереса к чтению, о сокращении доли чтения в структуре свободного времени, об изменении репертуара чтения и мотивов чтения [5, с. 179]. По мнению В. П. Чудиновой, на смену старой модели, при которой был достаточно высок статус, разнообразен репертуар чтения и наблюдалось общение детей со сверстниками по поводу прочитанного, пришла новая модель, которая отражает изменение отношения к чтению, падение в обществе его престижа, возрастающее влияние электронной среды, поглощение современного человека массовой культурой. Для новой модели чтения характерны деформация репертуара чтения (увеличение доли развлекательного чтения), преобладание «делового» чтения («чтение по заданию») над «досуговым» (чтение по собственному выбору), предпочтение печатной продукции, где широко представлен видеоряд (иллюстрированные журналы и комиксы), изменение восприятия печатного текста, которое становится более поверхностным и фрагментарным [16, с. 137-140].

Вместе с тем большинство опубликованных работ по данной проблеме направлено на анализ круга чтения младших и старших подростков, в то время как данные о приоритетах в чтении у младших школьников нуждаются в детализации и уточнении. Данный факт обуславливает необходимость детального изучения репертуара чтения на ступени начального образования, поскольку именно в этом возрасте ребенок приходит в школу, а затем достигает необ-



ходимого для продолжения дальнейшего обучения уровня читательской компетентности, у него совершенствуется навык самостоятельного осознанного чтения и формируется умение самостоятельно выстраивать круг своего чтения.

С этой целью в рамках 4-ой Межвузовской конференции по результатам исследования магистрантов «Современное детство: штрихи к автопортрету (ребенок и книга)», организованной Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена, нами было проведено анкетирование детей младшего школьного возраста, направленное на выявление роли программного и самостоятельного чтения в жизни современных детей и определение их читательских предпочтений.

Данное исследование коррелирует с идеями «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации», где в разделе «Научно-исследовательская и методическая деятельность» подчеркивается необходимость проведения регулярных научных социологических и психолого-педагогических исследований, направленных на выявление характеристик чтения различных социальных и возрастных групп детей и юношества, влияния электронной среды на чтение дошкольников и обучающихся, гендерных особенностей чтения детей разного возраста [10, с. 9].

**Проблема исследования.** Характерна ли деформация репертуара чтения для детей младшего школьного возраста, когда и в чем она проявляется – вот ключевой вопрос, на решение которого направлено наше исследование. Какую литературу читают младшие школьники, интересны ли им произведения, с которыми они знакомятся по программе, читают ли они что-то помимо обязательного минимума, какова тематика книг, которые им нравятся, какие герои им нравятся, откуда они узнали об этом герое и какие качества характера героя им импонируют, способствует ли литература, которую выбирают дети для самостоятельного чтения, их духовно-нравственному и эстетическому развитию, удовлетворяет ли она потребности ребенка в общении с художественным словом и существует ли эта потребность в книге у детей младшего школьного возраста – ответы на эти вопросы, безусловно, будут интересны тем, кого волнуют проблемы приобщения детей к культуре чтения, формирования у них типа правильной читательской деятельности.

**Цель исследования.** Данное исследование имело целью выявить круг чтения современных детей младшего школьного возраста, возрастные и гендерные особенности их предпочтений для того, чтобы в даль-

нейшем педагоги могли корректировать учебный и воспитательный процесс для развития интереса к чтению у обучающихся.

**Методы исследования.** Для диагностики читательских приоритетов был использован метод сбора информации, соответствующий возрастным особенностям детей младшего школьного возраста: проективная беседа с последующим анализом, синтезом и фактологическим обобщением общего массива полученных данных по вопросам, разработанным в Институте Детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Теоретические методы исследования (сравнительно-сопоставительный анализ источников, анализ и обобщение материалов беседы) позволили расширить и систематизировать выявленные факты, повысить надежность результатов, полученных эмпирическим путем. Эмпирические методы (вопросы беседы), методы статистического анализа и контент-анализ позволили достигнуть цель исследования и сформулировать выводы.

**Основные результаты исследования.** Исследование было организовано в школах №№ 170, 205 и 208, лицее № 110 и гимназиях №№ 5 и 174 г. Екатеринбурга. Всего в опросе приняли участие 545 учеников 1-4-х классов, обучающихся по программам «Начальная школа XXI века», «Перспективная начальная школа», «Школа России», «РИТМ» («Развитие. Индивидуальность. Творчество. Мышление»), «Перспектива».

Результаты проведенного исследования выявляют ряд особенностей, связанных как с читательскими предпочтениями детей, так и с организацией процесса их чтения.

Можно отметить, что в начальной школе огромную роль играет руководство чтением детей со стороны педагога. Здесь доля самостоятельного чтения незначительно повышается по сравнению с программным только в первом классе (51% и 49% соответственно), во 2-4-ом классах преобладает программное чтение, то есть обучающиеся знакомятся с теми произведениями, которые предлагают авторы учебников «Литературное чтение» или учитель в рамках уроков внеклассного чтения. У обучающихся вторых классов доля программного и внеклассного чтения составляет 73%, у обучающихся третьих классов – 68%, у обучающихся четвертых классов – 62%. Роль родителей в руководстве досуговым чтением детей незначительна (12-13%), как и роль сверстников (15-25%).

Проанализировав результаты опроса обучающихся первого класса, мы можем увидеть в круге их самостоятельного чтения значительное количество книг, которые имеют экранную (чаще мультипликацион-

ную) версию (47%). В то же время в рейтинге самых популярных художественные тексты, запечатленные на бумаге, оказываются более предпочтительными, чем мультфильмы (53%). У обучающихся первого класса отмечается высокий интерес, прежде всего, к литературным и фольклорным сказкам. В качестве ответа на вопрос «Какие книги тебе нравятся» дети называли сказки А. С. Пушкина, Э. Н. Успенского, К. И. Чуковского, Ш. Перро, Д. Родари, А. Н. Толстого, Х. К. Андерсена, А. Линдгрена, А. М. Волкова, сказки П. П. Бажова, а также рассказы Н. Н. Носова, цикл поэм С. В. Михалкова («Дядя Степа», «Дядя Степа-милиционер») и другие. Для данного возраста характерно незначительное тематическое разнообразие в читательских предпочтениях. Так, самыми любимыми у детей являются рассказы о животных, о растениях, а также произведения, в сюжете которых есть приключения или путешествия, нравятся детям и рассказы «про добрых людей».

В сопоставлении с обучающимися первого класса у второклассников отмечается спад интереса к мультипликации (23%) и усиление его к авторской литературе, прежде всего, к прозаическим произведениям. Наряду со сказочными произведениями (сказки А. С. Пушкина, Э. Н. Успенского, Х. К. Андерсена, С. Г. Козлова, А. Милна, Д. Родари, А. М. Волкова, В. П. Катаева, Г. Б. Остера), в качестве любимых дети выбирают и реалистические (повесть М. Твена «Приключения Тома Сойера», рассказы В. А. Осеевой, В. Ю. Драгунского, Н. Н. Носова, А. П. Гайдара). У обучающихся второго класса в кругу чтения преобладают фольклорные и художественные тексты, изучаемые по программе. При самостоятельном выборе дети ориентируются, в основном, на сказки, в которых есть приключения героев, на рассказы о животных, а также на научно-познавательную литературу, включающую энциклопедии о технике, инструментах, машинах, космосе. В данном возрасте у детей отмечается значительное тематическое разнообразие (по сравнению с детьми, обучающимися в первом классе). Помимо того, что у второклассников сохраняется интерес к окружающему миру (нравятся книги о животных, о мире вокруг нас, о путешествиях и приключениях, о растениях, о сражениях), их на этом этапе начинают волновать морально-этические вопросы: добро и зло, справедливость и несправедливость, смелость и трусость, верность и предательство, ответственность и безответственность.

У обучающихся третьего класса проявление интереса к мультипликации отмечено на том же уровне, что и у второклассни-

ков (23%), а также выявляется незначительное увеличение интереса к научно-познавательной литературе (14%). В рейтинге самых популярных книг по-прежнему на первом месте оказываются художественные тексты.

В данной возрастной группе доминируют в основном эпические произведения: сказки А. С. Пушкина, братьев Grimm, Ш. Перро, А. Линдгрена, Дж. Р. Киплинга, Э. Н. Успенского, Н. Н. Носова, А. М. Волкова, П. Трэверса, сказки П. П. Бажова, рассказы и сказки о животных и природе В. В. Бианки, рассказы К. Г. Паустовского, юмористические рассказы В. Ю. Драгунского, повесть М. Твена «Приключения Тома Сойера», произведение С. Черного «Дневник фокса Микки». Круг чтения обучающихся третьего класса достаточно разнообразен, по сравнению с предыдущей возрастной группой. Увеличение происходит как за счет программного чтения, так и внеклассного.

Детям интереснее всего читать о животных, о приключениях и путешествиях, о волшебстве и фантастических существах, о людях, также важны для них темы дружбы, добра и зла, отношений со сверстниками. В этом возрасте у некоторых детей отмечен интерес к фэнтези, которые имеют экранную версию: серия романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере, Д. Толкин «Хоббит, или Туда и обратно».

У многих обучающихся четвертого класса любимыми становятся былинные произведения о богатырях, с которыми дети знакомятся на уроках литературного чтения. Если говорить о внеклассном чтении, то школьникам данного возраста нравится читать следующие художественные произведения: сказки Х. К. Андерсена, «Три толстяка» Ю. К. Олеши, «Пепси Длинный чулок» А. Линдгрена, «Волшебник Изумрудного города» А. М. Волкова, «Невероятные приключения Карика и Вали» Я. Ларри, «Черная курица, или Подземные жители» А. Погорельского, сказки П. П. Бажова. Многие отдают предпочтение юмористической литературе, выбирая в качестве самых привлекательных книг для чтения рассказы В. Ю. Драгунского, детям также нравятся произведения, в которых описываются приключения и путешествия (Ж. Верн «Таинственный остров» и «Дети капитана Гранта», М. Рид «Всадник без головы»). В самостоятельном чтении в данном возрасте наиболее заметен интерес к фантастике (К. Булычев «Приключения Алисы», Е. С. Велтистов «Приключения Электроника», К. С. Льюис «Хроники Нарнии»). В целом, в самостоятельном чтении у обучающихся 10-11 лет мы можем наблюдать предпочтения, характерные для подростков, то есть они выбирают

произведения с динамичным сюжетом и об иной (фантастической) реальности.

Приметой времени становится увлечение детей массовой литературой. И если в первом классе это явление еще недостаточно распространенное (14%), то к концу четвертого класса 44% детей выбирают для самостоятельного чтения именно такую литературу, чаще всего руководствуясь советом друзей или информацией из сети Интернет. Так, среди читательских предпочтений обучающихся 1-2-го классов оказываются «Девочка из лунного света» и «Котенок Милли, или С возвращением, леопард» Холли Вебб, серия книг «Принцессы пони» Х. Райдер, «Колдунья Варя и волшебное зелье» Юлии Иевлевой. В четвертом классе многие дети знакомятся с произведениями таких авторов, как Наталья Щерба («Часодеи»), Аня Амасова («Пираты Кошачьего моря»), Ксения Беленкова («Девочка по имени Солнце»), Эльвира Смелик («Серая мышь для королевы»), Эрин Хаантер («Коты-воители»), Фрауке Шойнеманн («Приключение кота-детектива», «Агент на мягких лапах»), Джон Стивенс («Изумрудный атлас»), Джон Адра («Лис Улисс и клад саблезубых»), Холли Вебб («Египетский ребус» – из серии «Мейзи Хитчинс»), Дейзи Медоуз («Лисичка Тыковка, или Лунный камень»), Хелена Хайд («Профсоюз попаданцев, или Няня специального назначения»), Муни Витчер (серия книг «Нина»). В массовой литературе можно увидеть те же тематические предпочтения детей, что и в художественной (о животных, о волшебстве, о превращениях, о фантастических животных).

Безусловно, трудно ожидать, что перечисленные произведения массовой литературы, которые выбирают многие четвероклассники для досугового чтения, способны передать духовно-практический опыт предшествующих поколений, формировать ценностные установки, вызывать эстетические переживания. Хотя среди любимых некоторые обучающиеся называли и такие, восприятие которых требует больших духовных, интеллектуальных и эмоциональных усилий (А. Погорельский «Черная курица, или Подземные жители», А. Линдгрэн «Мальш и Карлсон», Дж. Свифт «Путешествие Гулливера», А. Сент-Экзюпери «Маленький принц», Д. Дефо «Робинзон Крузо», П. Трэверс «Мэри Поппинс», В. К. Железников «Чучело»), в целом, книги, самостоятельно выбранные обучающимися четвертого класса для досугового чтения, имеют развлекательный характер. Самостоятельное чтение здесь часто имеет случайный характер и определяется модой, которая задается с помощью общения с друзьями-одноклассниками или посредством социальных сетей.

Тематика произведений влияет и на выбор героев, понравившимся детям младшего дошкольного возраста. Самым любимым персонажем у всех детей оказывается Гарри Поттер. Пик его популярности у детей – четвертый класс. Среди других полюбившихся детям героев в первом классе оказывались сказочные: Буратино, Чиполлино, Винни-Пух, Незнайка, Айболит. Младшим школьникам 2-4-х классов, помимо сказочных героев (Гарри Поттер и Гермиона из произведений Дж. Роулинг, Щелкунчик из сказки Э. Т. А. Гофмана «Щелкунчик и Мышиный король»), Кот Матроскин из сказки Э. Н. Успенского «Каникулы в Простоквашино», Оловянный солдатик из сказки Х. К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик», Нильс из сказки С. Лагерлеф «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями»), понравились былинные герои (Илья Муромец, Алеша Попович, Вольга), а также реалистические персонажи: Дениска Кораблев из рассказов В. Ю. Драгунского, Мишка и Коля из рассказов Н. Н. Носова, Том Соьер из повести М. Твена «Приключения Тома Соьера», Васек Трубачев из повести В. А. Осеевой «Васек Трубачев и его товарищи», Тимур из повести А. П. Гайдара «Тимур и его команда», Чук и Гек из одноименного произведения А. П. Гайдара, Робинзон Крузо из романа Д. Дефо «Робинзон Крузо». Со многими из этих героев обучающиеся познакомились на страницах учебников «Литературное чтение».

Незначительная часть обучающихся четвертых классов (4%) проявляет интерес к произведениям, которые предназначены для более старшего возраста (А. Сент-Экзюпери «Маленький принц», В. К. Железников «Чучело», Ж. Верн «Таинственный остров» и «Дети капитана Гранта», М. Рид «Всадник без головы»), что, вероятно, обусловлено влиянием на репертуар их чтения взрослых.

**Выводы.** Итак, результаты исследования подтверждают главное: современные младшие школьники читают. Среди всех опрошенных только два ребенка сказали, что им неинтересен этот вид досуга. 5% детей отметили, что им интересны любые книги, главное для них – читать, 15% опрошенных назвали не одну, а несколько тем, которые их интересуют, у 21% младших школьников среди любимых было несколько произведений.

У детей данной возрастной группы не выявлен интерес к печатной продукции, где широко представлен видеоряд (иллюстрированные журналы и комиксы), наоборот, для них по-прежнему в большей степени привлекательна традиционная книга, хотя произведения, которые имеют видеоинтерпретацию (фильм, мультфильм, компьютерная игра), тоже вызывают значительный

интерес. Предпочтение литературных произведений мультфильмам очень важно с культурологической точки зрения. Поскольку в зарубежной мультипликации отмечается тенденция к вестернизации как проявление процессов глобализации аудиовизуальной среды, следствием чего становится нивелирование национальной культуры [11, с. 18], художественная литература и фольклор могут рассматриваться как средство трансляции национально-культурных ценностей, передаваемых новому поколению. Сложность и многоплановость тех произведений, которые читают дети, требует от них «вдумчивого чтения»: эмоциональной включенности в текст произведения, понимания характеров персонажей, мотивов их поступков и основного морально-нравственного конфликта.

Репертуар чтения младших школьников фрагментирован, в нем имеются книги на разные темы самых разных жанров. Базовыми в репертуаре остаются произведения, с которыми обучающиеся знакомятся на уроках литературного чтения или на уроках внеклассного чтения. Среди жанровых предпочтений детей выделяется литературная сказка, но в то же время у некоторых из них отмечается интерес к лирике (7% – в первом классе), к юмористической и природоведческой литературе. В целом же досуговое чтение младших школьников больше ориентировано на развлекательную литературу. Любимые темы учащихся начальных классов: жизнь животных, приключения, путешествия, фантастика, волшебство.

На протяжении всего обучения в начальной школе отмечается следующая динамика интереса к научно-познавательной литературе: если в 1-3 классах энциклопедии оказываются в рейтинге популярности у 9-12% детей, то в четвертом классе – всего у 4% детей.

Анализ читательских предпочтений детей младшего школьного возраста позволяет отметить гендерные различия: разница между тематикой чтения девочек и чтения мальчиков выявляется уже в первом классе, а к четвертому классу она увеличивается. Мальчиков интересуют боевики, фантастика, фэнтези, мистические истории, триллеры (ужасы), детективы, а девочек – рассказы о животных, о природе, о дружбе, о приключениях, о куклах, об исполнении желаний, о «лирических событиях», фантастические истории – в меньшей степени. Девочки больше ориентированы на чтение художественной литературы, чем мальчики, которых в произведениях привлекает именно остросюжетный характер – action (видимо, под влиянием увлечения компьютерными играми) или познавательный характер (книги о компьютерах, технике, кос-

мосе), занимательный сюжет, иная (фантастическая) реальность. В читательских предпочтениях девочек отразилась важность таких личных качеств, как склонность к заботе, сочувствию, сопереживанию, доброта, отзывчивость, дружелюбие, умение выстраивать межличностные отношения.

Уже на ступени начального общего образования становится заметно, что чтение – любимое занятие девочек, а не мальчиков. Именно в ответах девочек можно увидеть больше разнообразных авторских имен и произведений.

Из всех опрошенных 5% обучающихся – это дети, для которых русский язык не является родным. Мы не выявили значительных отличий в их читательских предпочтениях по сравнению с детьми-носителями языка. Им тоже нравятся сказки (фольклорные и литературные), рассказы о природе, о приключениях и путешествиях, о детях и детстве, фэнтези. Любимые герои – Буратино, Чиполлино, Незнайка, Золушка, Дениска Кораблев, Алеша – герой сказки А. Погорельского «Черная курица», Гарри Поттер. У этой группы обучающихся в четвертом классе отмечен незначительный интерес к массовой литературе (3%).

Среди художественных произведений, которые нравятся детям, оказалось очень мало современных, написанных хорошим литературным языком (5%). Детям знакомы имена Э. Н. Успенского, Г. Б. Остера, К. В. Драгунской, В. П. Крапивина. Им было бы интересно читать реалистические произведения о своих современниках-сверстниках, но с такой литературой и педагоги, и родители их мало знакомят.

К четвертому классу читательские предпочтения детей меняются настолько кардинально, что можно говорить о значительной деформации круга чтения. У детей данной возрастной группы отмечают слабо выраженную потребность в «серьезном» чтении, увлечение развлекательным чтением, отдаление от поэзии, низкая читательская самостоятельность, влияние на выбор книг для чтения массовой культуры, гендерные различия в читательских предпочтениях.

В настоящее время возможность выбора книг для чтения младшими школьниками существенно увеличилась, порой в ущерб содержательной стороне произведений. Но это реальность, которую необходимо учитывать и педагогам, и родителям, обеспокоенным проблемой читательских предпочтений детей. Конечно, интерес к чтению традиционно поддерживается как педагогами, так и в кругу семьи, но культурные «матрицы» родителей, учителей и детей не всегда совпадают, поскольку многие взрослые ориентированы на литератур-

ную классику советских времен. Обучающиеся же 1-2-х классов часто интересуются такой литературой, которая имеет видеинтерпретацию (фильм или мультфильм), а значительная часть четвероклассников из-за незнания хороших детских книг начинает увлекаться чтением массовой литературы, в которой их привлекает динамичный сюжет, фантастический вымысел, благополучный финал, герои-современники. Такие произведения удовлетворяют потребность детей в волшебном, неизведанном, увлекательном и позволяют убежать от порой сложной для понимания классической литературы.

Деформация круга чтения к четвертому классу – тревожный симптом, и сложившаяся ситуация требует вмешательства со сто-

роны педагогов начальной школы. Необходимы меры, которые позволят усилить привлекательность для детей высокохудожественной литературы. Учителя начальных классов, безусловно, должны учитывать читательские предпочтения современных детей, давать им возможность поделиться своими впечатлениями от чтения самостоятельно выбранной книги, но в то же время могут стать своего рода навигаторами в области чтения, постепенно открывая детям неисчерпаемую сокровищницу созданных для них произведений. Они в большей степени, чем родители, способны гармонизировать читательские предпочтения детей, формируя у них тип правильной читательской деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Беленькая, Л. И. Дети-читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства / Л. И. Беленькая. – Москва : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2010. – 207 с.
2. Бородин, С. М. Судьба чтения – судьба образования / С. М. Бородин, В. А. Бородина // *Личность и культура*. – 2005. – № 6. – С. 38-43.
3. Бородина, В. А. Воспроизводство культуры чтения в России: современное состояние и перспективы / В. А. Бородина // *Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России : сборник науч.-практ. работ / сост. В. Я. Аскарова*. – Москва, 2007. – С. 19-30.
4. Воронцов, А. В. Социально-познавательная сущность чтения / А. В. Воронцов // *Библиотека и чтение в структуре современного образования : материалы Межрегиональной научной конференции (Москва, 29 октября 2009 г.)*. – Москва : Наука, 2009. – С. 41-48.
5. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования / Т. Г. Галактионова // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. – 2006. – Т. 6, вып. 14. – С. 177-190.
6. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-психологический феномен Открытого образования (теоретико-методологические основы исследования) / Т. Г. Галактионова ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург : Филологический фак. СПбГУ, 2007. – 163 с.
7. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы читательского развития: к теории вопроса / Е. Л. Гончарова // *Дефектология*. – 2007. – № 1. – С. 4-11.
8. Гудова, М. Ю. Чтение как культурная практика: обоснование методологии исследования / М. Ю. Гудова // *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. – 2014. – № 3 (39). – С. 82-88.
9. Кабачек, О. Л. Чтение и творчество в контексте психологии развития / О. Л. Кабачек // *Чтение как увлечение*. – Москва : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – С. 5-61.
10. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. № 1155-р. – URL: <http://government.ru/docs/27980/> (дата обращения: 22.09.2019). – Текст : электронный.
11. Кривуля, Н. Г. Вестернизация отечественной анимации как проявление тенденций глобализации / Н. Г. Кривуля // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. – 2008. – № 2. – С. 17-19.
12. Плотников, С. Н. Читательская культура в России / С. Н. Плотников // *Homo legens: Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929-1995)*. – Москва : Дом интеллектуальной книги, 1999. – С. 17-62.
13. Сметанкина, И. П. Педагогические условия формирования у младших школьников интереса к чтению научно-популярной литературы о природе : дис. ... канд. пед. наук / Сметанкина И. П. – Москва, 1999. – 143 с.
14. Тихомирова, И. И. Программа Чтение: приоритетный проект в области культуры или повышение уровня грамотности? / И. И. Тихомирова // *Библиотечное дело*. – 2006. – № 10. – С. 11-20.
15. Черняк, М. А. Словарь как литературный жанр: к вопросу о тенденциях современной прозы / М. А. Черняк // *Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное : коллективная монография / под ред. Е. С. Романичевой, Е. А. Асоновой*. – Москва : Совпадение, 2016. – С. 152-161.
16. Чудинова, В. П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды / В. П. Чудинова // *Дети и культура*. – Москва : КомКнига, 2007. – С. 131-164.
17. Чудинова, В. П. Чтение детей как национальная ценность / В. П. Чудинова // *Просвещение*. – 2009. – Вып. 1 (23). – С. 5-8.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2011. – 33 с.

## REFERENCES

1. Belen'kaya, L. I. (2010). *Deti-chitateli khudozhestvennoy literatury: tipologicheskie osobennosti chteniya na raznykh etapakh detstva* [Children readers of fiction: typological features of reading at different stages of childhood]. Moscow, Russkaya shkol'naya bibliotchnaya assotsiatsiya. 207 p.
2. Borodin, S. M., Borodina, V. A. (2005). Sud'ba chteniya – sud'ba obrazovaniya [Fate of reading – fate of education]. In *Lichnost' i kul'tura*. No. 6, pp. 38-43.
3. Borodina, V. A. (2007). Vosпроизводство kul'tury chteniya v Rossii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Reproduction of reading culture in Russia: current status and prospects]. In Askarova, V. Ya. (Comp.) *Podderzhka i razvitie chteniya v bibliotchnom prostranstve Rossii : sbornik nauch.-prakt. rabot*. Moscow, pp. 19-30.
4. Vorontsov, A. V. (2009). Sotsial'no-poznavatel'naya sushchnost' chteniya [Social and cognitive essence of reading]. In *Biblioteka i chtenie v strukture sovremennogo obrazovaniya : materialy Mezhtseleynoy nauchnoy konferentsii (Moskva, 29 oktyabrya 2009 g.)*. Moscow, Nauka, pp. 41-48.
5. Galaktionova, T. G. (2006). Chtenie shkol'nikov kak sotsial'no-pedagogicheskiy fenomen otkrytogo obrazovaniya: problemy issledovaniya [Schoolchildren reading as a social and pedagogical phenomenon of open education: problems of research]. In *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. Vol. 6. Issue 14, pp. 177-190.
6. Galaktionova, T. G. (2007). *Chtenie shkol'nikov kak sotsial'no-psikhologicheskiy fenomen Otkrytogo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya)* [Reading schoolchildren as a socio-psychological phenomenon of open education (theoretical and methodological foundations of the study)]. Saint Petersburg, Filologicheskiy fak. SPbGU. 163 p.
7. Goncharova, E. L. (2007). Rannie etapy chitatel'skogo razvitiya: k teorii voprosa [Early stages of reader development: to the theory of the issue]. In *Defektologiya*. No. 1, pp. 4-11.
8. Gudova, M. Yu. (2014). Chtenie kak kul'turnaya praktika: obosnovanie metodologii issledovaniya [Reading as a cultural practice: justification of a research methodology]. In *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv*. No 3 (39), pp. 82-88.
9. Kabachek, O. L. (2007). Chtenie i tvorchestvo v kontekste psikhologii razvitiya [Reading and creativity in the context of developmental psychology]. In *Chtenie kak uvlechenie*. Moscow, Russkaya shkol'naya bibliotchnaya assotsiatsiya, pp. 5-61.
10. *Kontseptsiya programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossiyskoy Federatsii* [Concept of the program of support for children and youth reading in the Russian Federation]. URL: <http://government.ru/docs/27980/> (mode of access: 22.09.2019).
11. Krivulya, N. G. (2008). Vesternizatsiya otechestvennoy animatsii kak proyavlenie tendentsiy globalizatsii [Westernization of domestic animation as a manifestation of globalization trends]. In *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. No. 2, pp. 17-19.
12. Plotnikov, S. N. (1999). Chitatel'skaya kul'tura v Rossii [Reader culture in Russia]. In *Homo legens: Pamyati Sergeya Nikolaevicha Plotnikova (1929-1995)*. Moscow, Dom intellektual'noy knigi, pp. 17-62.
13. Smetankina, I. P. (1999). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u mladshikh shkol'nikov interesa k chteniyu nauchno-populyarnoy literatury o prirode* [Pedagogical conditions for the formation of interest in primary school students in reading non-fiction literature on nature]. Dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 143 p.
14. Tikhomirova, I. I. (2006). Programma Chtenie: prioritety proekt v oblasti kul'tury ili povyshenie urovnya gramotnosti? [Reading program: a priority cultural project or literacy?]. In *Bibliotchnoe delo*. No. 10, pp. 11-20.
15. Chernyak, M. A. (2016). Slovar' kak literaturnyy zhanr: k voprosu o tendentsiyakh sovremennoy prozy [Dictionary as a literary genre: on the issue of modern prose trends]. In Romanicheva, E. S., Asonova, E. A. (Eds.). *Chtenie sovremennogo shkol'nika: programmnoe, svobodnoe, problemnoe : kollektivnaya monografiya*. Moscow, Sovpadenie, pp. 152-161.
16. Chudinova, V. P. (2007). Detskoe chtenie. Negativnye posledstviya razvitiya mediasredy [Children's reading. the negative consequences of the media development]. In *Deti i kul'tura*. Moscow, KomKniga, pp. 131-164.
17. Chudinova, V. P. (2009). Chtenie detey kak natsional'naya tsennost' [Reading children as a national value]. In *Prosveshchenie*. Issue 1 (23), pp. 5-8.
18. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of elementary general education]. (2011). Moscow, Prosveshchenie. 33 p.

**Шабалин Кирилл Владимирович,**

аспирант, кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет; 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: iagami35@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПРОЕКТОВ НА БАЗЕ ПЛАТФОРМЫ ARDUINO**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная робототехника; креативные способности; дополнительное образование; проектная деятельность; кейсы; Arduino.

**АННОТАЦИЯ.** Проблема исследования: как повысить эффективность формирования креативных способностей школьников в условиях дополнительного образования. Цель описываемого исследования состоит в том, чтобы обосновать эффективность применения платформы Arduino для целей формирования креативных способностей школьников в условиях дополнительного образования. Методология и методы исследования включают теории креативных способностей Дж. Гилфорда, К. Тейлора, Г. Грубера и Я. А. Пономарева, методы анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения, педагогического наблюдения, а также анализа продуктов деятельности. Основные результаты исследования показывают продуктивность проектной деятельности с использованием современных робототехнических наборов для формирования креативных способностей обучающихся. Кроме того, они включают обоснование значимости кейс-метода, опорных схем на основе заданной структуры и тест-карт в формировании креативных способностей школьников на занятиях робототехникой при выполнении технических исследовательских проектов на базе платформы Arduino. Научная новизна результатов исследования состоит в том, что впервые рассмотрен и обоснован имеющийся педагогический опыт и перспективные возможности формирования креативных способностей школьников на занятиях робототехникой при выполнении технических исследовательских проектов на базе платформы Arduino. Теоретическая и практическая значимость результатов. Теоретическая значимость состоит в дополнении педагогических знаний идеями о современных методах и методиках формирования креативности у школьников – кейсах, тест-картах и опорных схем на основе заданной структуры. Практическая значимость исследования состоит в обосновании возможности использования платформы Arduino в условиях дополнительного образования школьников, которое обуславливает не только развитие креативных способностей, но и навыков инженерно-конструкторской деятельности и участвует в формировании будущей специализации обучающегося. Содержательные выводы исследования: рассмотрены креативные способности и выявлена их сущность, описан педагогический потенциал платформы Arduino в формировании у обучающихся креативных способностей, с одной стороны, а с другой стороны, в возможностях работы над технически и коммерчески значимыми проектами. Педагогический потенциал платформы Arduino состоит в широких возможностях для творческой инновационной деятельности на уроках робототехники, а также в сочетании основ программирования с инженерно-конструкторской деятельностью, в ходе которой решаются прикладные технические задачи.

**Shabalın Kirill Vladimirovich,**

Postgraduate Student, Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Tyumen, Russia

## **FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN IN PERFORMING PROJECTS BASED ON THE ARDUINO PLATFORM**

**KEYWORDS:** educational robotics; creative abilities; additional education; design activities; cases; Arduino.

**ABSTRACT.** Research problem: how to increase the effectiveness of the formation of creative abilities of schoolchildren in the classroom of robotics in the context of further education. The purpose of the described study is to determine and justify the optimal ways of creating creative abilities for students in robotics classes, on which complex projects based on the Arduino platform are implemented. Methodology and research methods include theories of creative abilities by J. Guilford, C. Taylor, G. Gruber and Ya. A. Ponomarev, methods of analysis, synthesis, abstraction and generalization, pedagogical observation, as well as analysis of activity products. The main results of the study show the productivity of project activities using modern robotic kits to form the creative abilities of students. In addition, they include substantiating the significance of the case method, reference circuits based on a given structure and test cards in the formation of creative abilities of students in robotics classes when performing technical research projects based on the Arduino platform. The scientific novelty of the research results consists in the fact that for the first time the existing pedagogical experience and perspective opportunities for the formation of creative abilities of students in robotics classes while performing technical research projects based on the Arduino platform are examined and substantiated. Theoretical and practical significance of the results. The theoretical significance consists in supplementing pedagogical knowledge with ideas about modern methods and techniques for creating creativity among schoolchildren – cases, test cards and reference schemes based on a given structure. The practical significance of the study lies in the fact that a technique has been developed that can be useful in the formation of creative abilities in conditions of additional education. Substantive findings of the study: creative abilities are examined and their essence is revealed, the pedagogical poten-

tial of the Arduino platform is described in the formation of creative abilities among students, on the one hand, and on the other hand, in the possibilities of working on technically and commercially significant projects. The pedagogical potential of the Arduino platform lies in the great opportunities for creative innovation in robotics lessons, as well as in the combination of programming fundamentals with engineering activities, during which applied technical problems are solved.

**Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения.** В современном обществе одним из востребованных качеств личности, обеспечивающим ее успешную социокультурную адаптацию и социализацию, является креативность [11, с. 64]. Но современное образование и, в частности, организация учебного процесса в средней школе не всегда в полной мере способствуют формированию указанных качеств. Кроме того, развитие креативных способностей в большинстве случаев сводится к формированию творческого потенциала обучающегося, при этом недостаточное внимание уделено формированию у него прикладных инженерных навыков, что является важным аспектом при формировании будущей специализации. Решение данной проблемы необходимо для формирования у детей и подростков креативных способностей, что, прежде всего, повысит их конкурентоспособность на рынке труда. Однако на данный момент недостаточно разработаны прикладные аспекты формирования креативных способностей в условиях дополнительного образования, вследствие чего наша тема представляет определенный научный интерес.

**Формулировка цели.** В организации нашего исследования мы ставим цель – определить развивающие возможности образовательной робототехники на примере платформы Arduino как эффективной аппаратно-программной платформы, состоящей из платы и программного обеспечения и позволяющей проектировать и создавать самые различные новые устройства и связанные с этим пути формирования творческой личности, способной к саморазвитию.

Занятия робототехникой способствуют развитию творческой активности учащихся, включению учащихся в различные виды творческой деятельности, внесению проблемности в дидактический процесс, развитию следующих качеств творческого мышления: самостоятельности, критичности и т. д. [5].

**Анализ последних исследований и публикаций и выделение нерешенных задач.** Рассматриваются дидактические возможности платформы Arduino uno в высшем образовании в ее сравнении с микроконтроллером LEGO EV3 и делается вывод о более высоком уровне сложности Arduino [4], конструктора на базе данного микроконтроллера в формировании технической культуры школьников [10], образовательной

робототехники в обучении дошкольников и младших школьников (на основе опыта разработки и реализации образовательной программы «Хорошо играть») [2].

Платформе Arduino посвящено множество интернет-ресурсов, есть сайт, посвященный именно данной аппаратной платформе Arduino.ru. В научной периодике она рассматривается с технических позиций [1; 6; 7].

Целый ряд сетевых ресурсов посвящены робототехнике на базе данной платформы: учебный курс «Занимательная робототехника» (<http://edurobots.ru/kurs-arduino-dlyanachinayushhix/>), раздел на портале популярной робототехники (<http://www.poprobot.ru/ideologia/kontroller/arduino>) и другие.

Но среди всего множества публикаций отсутствуют такие, где бы рассматривались развивающие, воспитательные и учебные возможности занятий робототехникой на базе платформы Arduino в условиях дополнительного образования.

**Методология и методы.** При рассмотрении влияния образовательной робототехники на формирование креативных способностей сами креативные способности мы рассматриваем как часть интеллекта, а их развитие как результат обучения творческой деятельности (подход Дж. Гилфорда, а также К. Тейлора, Г. Грубера и Я. А. Пономарева) [3, с. 87-90]. Именно робототехническая деятельность как форма инженерного творчества предстает эффективным в современных условиях развития образования средством развития креативных способностей учащихся: креативного мышления, креативного воображения, способности к применению методов организации креативной деятельности.

**Изложение основного материала исследования.** Поскольку мы хотим продемонстрировать результаты учебной работы по организации занятий робототехникой в формировании креативных способностей, то наглядной иллюстрацией развивающего потенциала Arduino будут служить полученные в ходе опытно-экспериментальной работы робототехнические проекты обучающихся.

Данная работа проводилась на базе Центра робототехники и Автоматизированных Систем Управления (АСУ) Тюменской области в течение 2018-2019 года с учениками 8-11 классов.

В техническом плане на уроках робототехники мы опираемся на использование Arduino как эффективной аппаратно-программной платформы для проектирова-



ния и создания новых устройств, состоящей из платы и программного обеспечения. Данный микроконтроллер позволяет создавать электронные устройства с возможностью приема сигналов от различных цифровых и аналоговых датчиков, которые могут быть подключены к нему, и управления различными исполнительными устройствами [9].

Особенностью данного направления учебной робототехнической деятельности является возможность создавать в рамках реализации школьниками своих проектов практически любые устройства с задействованием знаний из области физики, а также языков программирования типа C и Java. Результаты проектов могут быть настолько актуальными, технологически инновационными и востребованными, что будет возможна их коммерциализация. Поэтому проекты, над которыми работают ученики, приобретают в данном случае не только учебное, но и коммерчески-прикладное значение.

Учебная деятельность педагога дополнительного образования, реализуемая в Центре робототехники и АСУ Тюменской области, представляет собой работу с практико-ориентированными проектно-исследовательскими задачами, под которыми понимается совокупность требований (целей, условий) к организации исследовательской деятельности по разработке и реализации практико-ориентированных проектов [8, с. 106].

Каждый практико-ориентированный проект представляет собой решение учениками актуального кейса. Известно, что кейс-методы представляют собой анализ конкретной ситуации, который стимулирует учеников к реактуализации усвоенных ранее знаний и применению их в решении поставленных в кейсе практических задач. Данные методы способствуют повышению интереса учащихся к изучаемым и связанным междисциплинарными связями предметам, развитию социальной активности, коммуникабельности, умения слушать и

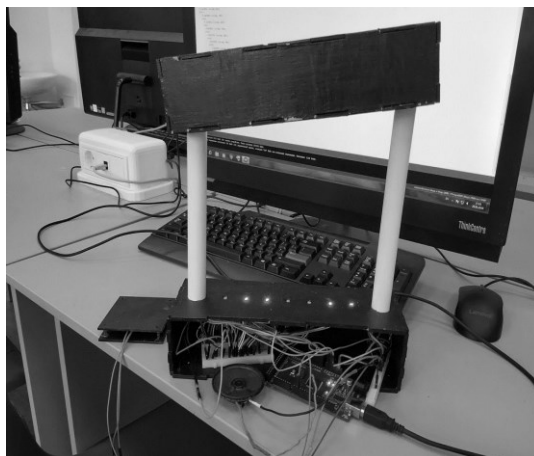
грамотно излагать свои мысли, а также креативности. Кейс по сути – это та реальная жизненная проблемная ситуация, которая запускает процесс познания на уроке. Кейс – это комплексный дидактический инструмент, включающий в себя не только описание реального события, но и методические приемы, обеспечивающие его анализ и осмысление [13, с. 117].

На формирование креативных способностей положительно влияет то, что перед решением каждого актуального кейса школьники сначала проводят мозговой штурм и предлагают свои идеи, из которых затем отбираются лучшие. Далее учащиеся проектируют техническое задание для себя. И могут представить свою идею или техническое задание в формате TED и только потом приступить к реализации, используя весь функционал контроллера Arduino.

Среди реализованных кейсов, в которых наиболее проявилась креативность их авторов, можно выделить следующие.

#### Кейс 1. Лазерная арфа.

Для себя автор проекта (обучающаяся в организации дополнительного образования «Центр робототехники и АСУ Тюменской области») поставила цель создать устройство на основе всем знакомого музыкального инструмента, а именно арфы, появление которых впервые датировалось 2400 годом до н.э. Была выдвинута гипотеза о том, что привычные для нас струны можно заменить направленным лазерным лучом и фоторезистором для считывания его сигнала. В итоге была получена полноценная «лазерная арфа», представляющая собой музыкальный инструмент, способный играть ноты при замыкании лазерных лучей и повышать октаву за счет использования тактовой кнопки-педали. Прделанная работа позволила ее автору узнать некоторые новые аспекты в сферах физики, конструирования и программирования. Итогом является созданный музыкальный инструмент (рис. 1).



**Рис. 1. Лазерная арфа**

Кейс 2. Учебный робосимулятор ArduinoCraft.

Робосимулятор для обучения школьников основам микропроцессорной техники. Представляет из себя программно-аппаратный комплекс, с помощью которого осуществляется обучение работе с Arduino и программированию на этой платформе.

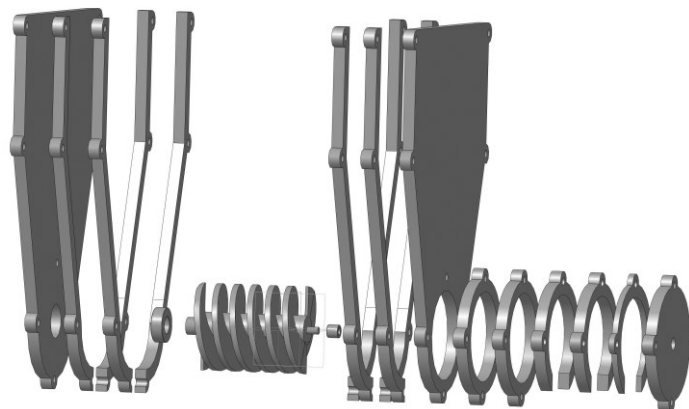
Кейс 3. Модуль на Arduino для умной продуктовой корзины.

Модуль для продуктовой корзины на базе микроконтроллера Arduino. Сканирует

штрих-коды продуктов в корзине, показывает стоимость товаров, с помощью встроенного терминала принимает оплату за покупку.

Кейс 4. Дозатор сухого вещества.

Дозатор сухого вещества – это устройство, способное фиксировать количество высыпаемого материала. В движение шнек приводится электродвигателем. Материал высыпается из силоса и по винтовой линии червяка, перемещаясь к выходу. Проект выполнен с использованием лазерной резки и 3D печати (рис. 2).



**Рис. 2. Корпус дозатора сухого вещества**

Кейс 5. Устройство «Тревожная кнопка» предназначено для осуществления моментального вызова на предзаданный номер диспетчерской службы социального обслуживания или номер родственника. Таким образом решается задача помощи маломобильным гражданам, которым не всегда просто воспользоваться телефоном, чтобы вызвать помощь. Имеется возможность разговора между отправившим вызов и диспетчером. В случае если человек не отвечает, социальные службы могут направить помощь, поскольку знают его адрес.

Кейс 6. Мобильный робот Титан.

Мобильный робот с манипулятором для участия в соревнованиях Кубок РТК. Разработка мобильного робота, удовлетворяющего требованиям проходимости, автономности, функциональности манипулятора – отличный инструмент для обучения робототехнике, основам схмотехники, программирования.

Для повышения эффективности формирования креативных способностей на занятиях робототехникой мы считаем необходимым внедрение опорных схем на основе заданной структуры (ОСЗС) и тест-карт, наряду с используемыми кейсами.

Методической особенностью ОСЗС является то, что учащимся на уроках робототехники в завершённом виде не дается структурно оформленный учебный материал по этапам и операциям конструирования конкретного устройства на основе используемой нами на занятиях платформы, кото-

рый ему остается переписать и применить как инструкцию по сборке. Для работы учащимся предлагается только логическая основа технической информации по робототехническому конструированию на основе модуля Arduino, в котором представлены основные причинно-следственные связи и отношения между элементами изучаемого материала, указано, в какой последовательности он должен изучаться с помощью определенных меток, указателей и условных обозначений. Предлагаемая обучающимся в схеме логико-тематическая структура освоения учебного материала становится для них важным подспорьем при работе с кейсом, так как позволяет формировать структурированное, осмысленное знание, в том числе и через такие механизмы когнитивного бессознательного, как имплицитное научение, подпороговая память, интуиция и другие.

Что касается тест-карт, то обучающиеся, работающие с такими схемами, имеют возможность творчески подойти к ее заполнению, что помимо активизации у них необходимых знаний способствует формированию креативных способностей. Работая с тест-картой, учащемуся необходимо дать ответы на содержащиеся в ней вопросы (таким образом педагог проверяет знания учащихся), а также заполнить недостающие фрагменты схемы, восстановив ее целостность. Логическая структура схемы оформляется таким образом, чтобы учащийся самостоятельно смог ее освоить, выделить за-

кономерности нового материала, внести в него свои дополнения. Заполняя тест-карту, обучающиеся могут опираться на такие источники информации, как учебные пособия и справочники по робототехнике и программированию, образовательные интернет-ресурсы, рассказ педагога, мультимедийные презентации, результаты собственных наблюдений и технических опытов и экспериментов. Конечные, завершённые варианты опорных схем решения кейсов, созданные обучающимися самостоятельно или совместно с педагогом дополнительного образования, представляют собой не просто креативные и оригинальные образовательные продукты, но и учебно-технические проекты, направленные на решение прикладных задач и обладающие потенциалом коммерциализации [9, с. 110].

**Выводы.** Мы выявили развивающие возможности Arduino в развитии креативных способностей школьников, которые заключаются в создании широкой сферы ин-

новационной деятельности, соединяющей в себе программирование и конструирование современных роботизированных устройств.

Развитие креативных способностей школьников на уроках робототехники в условиях дополнительного образования становится более эффективным при ориентации учебного процесса на исследовательскую проектную деятельность и применения современных методических средств обучения, таких как кейсы, опорные схемы на основе заданной структуры (ОСЗС) и тест-карты. Это обеспечивает интерактивность и прикладную направленность учебного процесса, мотивацию учащихся, их непрерывную творческую активность на протяжении всего времени выполнения проекта. Используя методику Дж. Брунера по определению уровня креативности, мы выявили, что большая часть группы имеет средний (от 6 до 9 баллов) и высокий (от 10 до 15 баллов) уровень креативности (рис. 3).

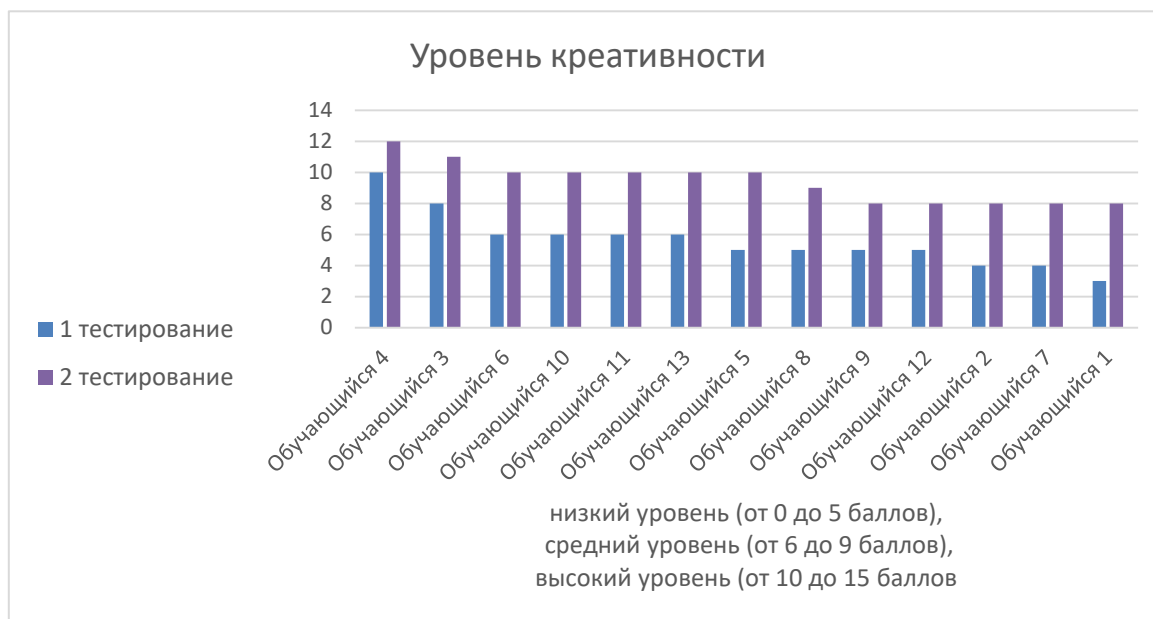


Рис. 3. Диаграмма уровня креативности по Дж. Брунеру

### ЛИТЕРАТУРА

1. Выдрин, Д. Ф. Платформа Ардуино: преимущества / Д. Ф. Выдрин, А. О. Махнева, А. Р. Мавлютов. – Текст : электронный // Academy. – 2017. – № 1 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/platforma-arduino-preimuschestva> (дата обращения: 16.01.2020).
2. Гейхман, Л. К. Образовательная робототехника в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Л. К. Гейхман, М. В. Титова. – Текст : электронный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2015. – № 4 (14). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-robototekhnika-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 16.01.2020).
3. Гилфорд, Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления / Дж. Гилфорд. – Москва, 1965. – 244 с.
4. Гордиевских, В. М. Микроконтроллеры Lego ev3 и Arduino uno как технологическая основа для курса робототехники в вузе / В. М. Гордиевских, А. А. Кораблев. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikrokontrollery-lego-ev3-i-arduino-uno-kak-tehnologicheskaya-osnova-dlya-kursa-robototekhniki-v-vuze> (дата обращения: 16.01.2020).
5. Дружинин, В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – Москва, 1994. – 343 с.

6. Омельченко, Е. Я. Краткий обзор и перспективы применения микропроцессорной платформы Arduino / Е. Я. Омельченко, В. О. Танич, А. С. Маклаков [и др.]. – Текст : электронный // ЭС и К. – 2013. – № 21. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkiy-obzor-i-perspektivy-primeneniya-mikroprotsessornoy-platformy-arduino> (дата обращения: 16.01.2020).

7. Пономаренко, В. И. Использование платформы Arduino в измерениях и физическом эксперименте / В. И. Пономаренко, А. С. Караваяев. – Текст : электронный // Известия Вузов. ПНД. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-platformy-arduino-v-izmereniyah-i-fizicheskom-eksperimente> (дата обращения: 16.01.2020).

8. Подготовка педагога-исследователя в университетском образовании : коллективная монография / отв. ред. д-р пед. наук, проф. В. И. Загвязинский ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – 164 с.

9. РОБОЛАБ ВИКИ. – URL: <https://robolab.fandom.com/ru/wiki/>. – Текст : электронный.

10. Самарина, А. Е. Возможности конструктора «Scratchduino» для обеспечения занятий по робототехнике на разных ступенях школы / А. Е. Самарина. – Текст : электронный // Концепт. – 2016. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-konstruktora-scratchduino-dlya-obespecheniya-zanyatiy-po-robototekhnike-na-raznyh-stupenyah-shkoly> (дата обращения: 16.01.2020).

11. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – Москва, 1997. – 224 с.

12. Taylor, C. Various approaches to and definitions of creativity. The nature of creativity / C. Taylor. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 446 p.

## REFERENCES

1. Vydrin, D. F., Makhneva, A. O., Mavlyutov, A. R. (2017). Platforma Arduino: preimushchestva [Arduino platform: benefits]. In *Academy*. No. 1 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/platforma-arduino-preimushchestva> (mode of access: 16.01.2020).

2. Geykhman, L. K., Titova, M. V. (2015). Obrazovatel'naya robototekhnika v rabote s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Educational robotics in working with children of preschool and primary school age]. In *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki*. No. 4 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-robototekhnika-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-i-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (mode of access: 16.01.2020).

3. Gilford, Dzh. (1965). *Strukturnaya model' intellekta. Psikhologiya myshleniya* [Structural model of intelligence. Psychology of thinking]. Moscow. 244 p.

4. Gordievskikh, V. M., Korablev, A. A. (2016). Mikrokontrollery Lego ev3 i Arduino uno kak tekhnologicheskaya osnova dlya kursa robototekhniki v vuze [Lego ev3 and arduino uno microcontrollers as a technological basis for robotics course at university]. In *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. No. 3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikrokontrollery-lego-ev3-i-arduino-uno-kak-tehnologicheskaya-osnova-dlya-kursa-robototekhniki-v-vuze> (mode of access: 16.01.2020).

5. Druzhinin, V. N. (1994). *Psikhologiya i psikhodiagnostika obshchikh sposobnostey* [Psychology and psychodiagnosis of general abilities]. Moscow. 343 p.

6. Omel'chenko, E. Ya., Tanich, V. O., Maklakov, A. S. et al. (2013). Kratkiy obzor i perspektivy primeneniya mikroprotsessornoy platformy Arduino [Brief overview and prospects for the use of arduino microprocessor platform]. In *ES i K*. No. 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkiy-obzor-i-perspektivy-primeneniya-mikroprotsessornoy-platformy-arduino> (mode of access: 16.01.2020).

7. Ponomarenko, V. I., Karavaev, A. S. (2014). Ispol'zovanie platformy Arduino v izmereniyakh i fizicheskom eksperimente [Using the arduino platform in measurement and physical experiment]. In *Izvestiya Vuzov. PND*. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-platformy-arduino-v-izmereniyah-i-fizicheskom-eksperimente> (mode of access: 16.01.2020).

8. Zagvyazinskiy, V. I. (Ed.). (2017). *Podgotovka pedagoga-issledovatelya v universitetskom obrazovanii* [Training of a teacher-researcher in university education]. Tyumen, Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 164 p.

9. *ROBOLAB VIKI*. URL: <https://robolab.fandom.com/ru/wiki/>.

10. Samarina, A. E. (2016). Vozmozhnosti konstruktora «Scratchduino» dlya obespecheniya zanyatiy po robototekhnike na raznykh stupenyakh shkoly [Scratchduino designer capabilities for robotics classes at different steps of the school]. In *Kontsept*. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-konstruktora-scratchduino-dlya-obespecheniya-zanyatiy-po-robototekhnike-na-raznyh-stupenyah-shkoly> (mode of access: 16.01.2020).

11. Yakovleva, E. L. (1997). *Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti* [Psychology of personal creativity]. Moscow. 224 p.

12. Taylor, C. (1988). *Various approaches to and definitions of creativity. The nature of creativity*. Cambridge, Cambridge University Press. 446 p.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.2  
ББК Ч402.2

DOI 10.26170/po20-02-17  
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

## Арбузов Сергей Сергеевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9; e-mail: arbutov.junior@yandex.ru

## Епифанцев Кирилл Валерьевич,

кандидат технических наук, доцент кафедры метрологического обеспечения инновационных технологий и промышленной безопасности, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, 190000, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Морская, 67, лит. А; e-mail: epifancew@gmail.com

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** практическая подготовка специалистов; высшее образование; проблемы обучения; качество образования; подкасты.

**АННОТАЦИЯ.** В настоящее время современная система обучения будущих практико-ориентированных специалистов не похожа на систему вуз-предприятие, как было ранее в советское время – это обусловливается нехваткой часов на практику, на общение с производственниками. Но благодаря развитию и повсеместному применению высокотехнологичной системы видео визуализации, в особенности с использованием технологии подкастинга, возможно улучшить качество обучения студентов в техническом вузе, компенсировав существующие непродолжительные сроки практик. В рамках данной статьи выявлены теоретические основания применения подкастов в формате видеодочетов о проделанной работе с лабораторным оборудованием в рамках аудиторных занятий, влияющих на более качественные и длительные виды памяти по П. П. Блонскому. Проанализирован отечественный и зарубежный опыт применения технологии подкастинга в образовательном процессе вуза. Выделены основные принципы подготовки и создания учебных подкастов в вузе: планирования, краткости и динамичности, информативности. В соответствии с данными принципами были сформулированы требования к видеодочетам студентов по выполненным лабораторным работам в процессе обучения дисциплине «Метрология и радиоизмерения». Описан опыт применения данного педагогического подхода с наглядными примерами – ссылка на группу в социальной сети и учебные видеоролики. Апробация полученных результатов показала повышение качества запоминания учебного материала студентами, понимания и применения его на практике. Полученные видеоматериалы нашли дальнейшее применение со студентами младших курсов в качестве наглядных примеров для работы с лабораторным оборудованием. В перспективе дальнейшего применения подкастов в образовательном процессе технического вуза – видео визуализация отчетов в формате подкастов по проектной работе студентов совместно с преподавателями или представителями производственного сектора.

## Arbutov Sergey Sergeevich,

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

## Epifancev Kirill Valer'evich,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Metrological Support of Innovative Technologies and Industrial Safety, Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, Saint Petersburg, Russia

## USING PODCASTS WHEN TEACHING STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

**KEYWORDS:** practical training of specialists; higher education; learning problems; quality of education; podcasts.

**ABSTRACT.** Currently, the modern system of training future practice-oriented specialists is not similar to the University-enterprise system, as it was earlier in the Soviet period – this is due to the lack of hours for practice, for communication with production workers. However, thanks to the development and widespread use of a high-tech video visualization system, especially with the use of podcasting technology, it is possible to improve the quality of students' education in a technical University, compensating for the existing short-term practices. This article reveals the theoretical basis for the use of podcasts in the format of video reports on the work done with laboratory equipment in the classroom that affect higher-quality and long-term memory types according to P. P. Blonsky. The article analyzes the domestic and foreign experience of using podcasting technology in the educational process of the University. The main principles of preparing and creating educational podcasts at the University are highlighted: planning, brevity and dynamism, and information content. In accordance with these principles, requirements were formulated for video reports of students on laboratory work performed in the course of training in the discipline "Metrol-

ogy and radio measurements”. The article describes the experience of using this pedagogical approach with illustrative examples – a link to a group in a social network and educational videos. Approbation of the obtained results showed an increase in the quality of memorization of educational material by students, understanding and applying it in practice. The obtained video materials were further used with junior students as visual examples for working with laboratory equipment. In the future, the use of podcasts in the educational process of a technical University will include video visualization of reports in the format of podcasts on the project work of students together with teachers or representatives of the production sector.

**Постановка проблемы.** В настоящее время в технических вузах отведено небольшое количество часов для производственной практики – от 2 до 3 месяцев за весь период обучения. При системе совмещенного образования в советский период курс практической подготовки назначался от 2 лет. Однако были как положительные, так и отрицательные стороны этого вида обучения. После 1990-х годов устойчивая дуальная система взаимодействия вуз-предприятие перестала функционировать. Причина – осложнение вопроса обязательного распределения выпускников [4]. Численность подобных взаимодействий сокращалась с 1990 года и к 2010 уменьшилась на 70% по сравнению с численностью в советское время.

Современный курс Правительства России, направленный на развитие системы производственных навыков, имеет ряд отлажено работающих проектов в сфере взаимодействия промышленных компаний и образовательных организаций. Примером тому может служить активно развивающееся с 2012 года движение WordSkills (WS), которое через создание компетенций Future Skills разрабатывает инновационные методы освоения «профессий будущего». По внедряющейся методике WS в процессе обучения необходимо, прежде всего, подготовить специалиста, который будет воспринимать курс обучения не что иное, как непрерывную цепочку проектов между знаниями и практикой [15].

Проблема обучения в вузе практико-ориентированных специалистов – актуальный вопрос. Но как можно еще увеличить запоминаемость учебного материала и методику применения его на практике студентами, например, при проектировании установок, машин и подобных сложных механизмов, если вузы лишены возможности проведения длительных практик на предприятиях?

**Теоретические основания применения подкастов при обучении студентов технического вуза.** Создателем термина «подкастинг» считается Дэйв Вейнер – разработчик формата RSS (англ. Rich Site Summary – обогащенная сводка сайта), который позволяет легко транслировать контент и подписываться на него в Интернете. Хотя сам формат обмена аудиовизуальной информацией был известен и намного ранее, но был ограничен по причине невозможности оперативной передачи

медиафайлов и их оперативной записи. Долгое время этой возможностью никто не пользовался, пока Вейнер не записал со своим знакомым Кристофером Лайдоном интервью в аудио формате и опубликовал его в сети Интернет. Лайдон был журналистом и ведущим на радио, у него была студия, он создавал МРЗ-файлы с разговорами с блогерами, учеными, политиками и так далее. Также пионером подкастинга, впрочем, считается Адам Карри. Бывший видеоджей MTV – еще один знакомый Вейнера. Адам завел шоу «Daily Source Code», и его подкасты стали по-настоящему популярными в свое время [8].

Подкастинг (англ. podcasting, от iPod и англ. Broadcasting – повсеместное вещание, широковещание) – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете (вещание в Интернете). Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания [7].

А. Н. Константинов в своих работах [9; 10] отмечает, что преподавание технических дисциплин имеет свою специфику и ряд сложностей в особенности, когда обучение происходит в дистанционной форме в отличие от традиционного способа преподавания. Для организации онлайн обучения в помощь преподавателю приходят технологии стрим-обучения, включающие: разработку и проведение занятий в форме подкастов, скринкастов и потокового видео от преподавателя студентам, а также разработку и выдачу заданий обучающимся, предполагающих создание студентами собственных видеоотчетов о выполненных лабораторных работах.

В нашем исследовании мы тоже будем говорить об использовании подкастов в формате видеоотчетов о проделанной работе, но с использованием лабораторного оборудования в рамках аудиторных занятий. В результате студенты с помощью персональных цифровых устройств (смартфоны, планшеты, ноутбуки, цифровые камеры и другие мобильные устройства) создают аудиовизуальные записи с демонстрацией и комментированием своих действий. При этом хочется отметить, что в случаях с традиционными текстовыми отчетами, которые студенты часто копируют и списывают у сокурсников – как правило, не позволяет им запомнить ничего, кроме названия работы.

Записывая подкаст, чувствуя на себе объектив камеры, студент понимает что говорит, осознает каждое слово и действие, так как запись попадет через сеть Интернет на проверку преподавателю. И таким образом мы подталкиваем его память переместиться из

категории кратковременной и ультракороткой в память словесно-логическую, механическую и долговременную, которые, по мнению психолога П. П. Блонского [3], являются наиболее качественными и длительными видами памяти (табл. 1).

Таблица 1

**Виды памяти обучающихся по П. П. Блонскому**

Виды памяти обучающихся	Характеристика
Двигательная	Позволяет генерировать практические и трудовые навыки. В основе приняты процессы запоминания, сохранения в сознании двигательных актов
Аффектная	Состоит в запечатлении и сохранении в сознании переживаний и чувств, характеризуется быстротой формирования, является необходимой «пищей» в эмоциональных «вспышках» воспоминаний
Образная	Позволяет сохранять в сознании образы некогда в «одном кадре» воспринятой информации. Это образ о внешнем виде объекта и его местонахождении в лаборатории. Она включает в себя память зрения, слуха, осязания, обоняния и т. д.
Словесно-логическая память	Словесные стимулы отражают как внешние объекты и события, так и внутренние переживания студентов. Словесно-логическая память – ведущий вид памяти
Смысловая	Основывается на обобщениях и ассоциациях запоминаемого материала, к примеру: «Конденсатор – это дамба, которая накапливает и сбрасывает воду, диод – это фильтр, убирающий ветки и мусор с воды, идущей к гидротурбине, резисторы – предохранительные волнорезы, защищающие дамбу от разрушения в случае паводка и т. д.»
Механическая	Опирается на осмысление запоминаемого через рабочий процесс на станке, стенде, все то, что может пригодиться на демонстрационном экзамене
Долговременная память	Обусловливается структурно-химическими изменениями в нейроне, обеспечивающими запоминание информации на длительное время, возможно, на 20-25 лет. Это связано с вероятностной оценкой его будущей применимости, возможности реализации в будущем, ускорения движения студента по карьерной лестнице, это так называемые «целевые мечты»

Трансформация памяти очень важна для студентов, с целью сформированности компетенций, необходимых им в будущей профессиональной деятельности. Память позволяет студенту хорошо показать себя на собеседовании, вспомнив те виды информации, те проекты, которые он создавал в лаборатории в вузе.

Также хочется отметить, что подкасты могут применяться не только в формате видеотчетов студентов, но и в случаях наглядного учебного материала, предоставляемого преподавателем [1; 2]. Например, обзорные видео с демонстрацией и пояснением рабочих процессов, методик, технологий и пр., используемых на реальном предприятии или производстве. Безусловно, такие видеоролики должны быть созданы или отобраны на более профессиональном уровне.

**Анализ зарубежного и отечественного опыта применения подкастов в образовательном процессе.** Анализ руководства для учителей по использованию технологии подкастинга в образовании, представленного на сайте образовательных технологий, и мобильного обучения (Education technology and mobile learning) [14], а также материалов на сайте с инструкциями для продукции Mac (Macinstruct) [12] позволяет выделить следующие цели использования данной техно-

логии в образовательном процессе:

- предоставление дополнительных возможностей для доставки учебного материала студентам в форме подкастов, которые можно скачивать и просматривать то количество раз, которое потребуется для полного усвоения материала;
  - обеспечение дистанционной консультации студентов в процессе создания и пересылки подкастов через web-сервисы;
  - создание студентами собственных подкастов для предоставления отчетов по выполненным заданиям преподавателю, для обмена опытом обучения друг с другом, а также с другими студентами из других учебных заведений;
  - развитие у студентов навыков исследования, поиска, формулирования мысли, говорения, управление временем в процессе создания учебных подкастов.
- Ф. Гуо, Дж. Ким и Р. Рубин (Philip J. Guo, Juho Kim, Rob Rubin) представили эмпирическое исследование взаимодействия студентов с видео при прохождении массовых открытых онлайн курсов [13]. Исследование состояло из анализа данных 6,9 миллионов сеансов просмотра видео четырех курсов edX (<https://www.edx.org/>) и интервьюирования разработчиков учебного видео. Основные выводы и рекомендации, которые сделали авторы исследования, заключаются в следующем:

1) учебные ролики должны быть короткими и лаконичными, в идеале продолжительность ролика должна быть менее 6 минут;

2) взаимодействие с видео увеличилось при демонстрации «говорящей головы», разработчики указывали, что запись преподавателя обеспечивала более «интимное и личное» чувство и разбивала монотонность презентации на основном экране;

3) стремитесь создавать учебное видео в более неформальной обстановке, где преподаватель может использовать зрительный контакт, такой вариант менее затратен и более эффективен, чем съемка в профессиональной студии;

4) используйте учебное видео в стиле Хана (<https://ru.khanacademy.org/>) так часто, как это возможно, если ваше видео содержит слайды или программный код, добавьте записи, сделанные от руки с помощью цифрового планшета;

5) необходимо тщательно планировать учебное видео в виде набора коротких логических отрезков;

6) высокий темп не так важен по сравнению с эмоциональностью и энтузиазмом речи;

7) в видео лекциях необходимо оптимизировать контент для высокой вовлеченности при первом просмотре, для видео инструкций продолжительность видео не столь важна, т. к. студенты могут использовать повторное воспроизведение.

Анализ научных работ С. Золотухина [5; 6] позволил выделить следующие важные аспекты при подготовке и создании учебных подкастов:

1. Необходимость написания сценария к будущему учебному видеоролику, при этом необязательно точно и последовательно фиксировать каждое действие на бумаге, порой достаточно сформулировать основную цель, четко определить аудиторию, на которую рассчитано видео, кратко продумать план действий, помните, что самое главное – это содержание учебного материала и его подача.

2. Краткость изложения материала в учебном видео, не стоит повторять одни те же действия или объяснения многократно, так как всегда есть возможность перемотать видео назад и изучить элемент еще раз. Краткость относится и к продолжительности видео. Не стоит делать видео длиннее 12 минут.

3. Работа над дикцией, непрофессиональное видео допускает некоторые погрешности, в том числе в озвучке, поэтому не обязательно прибегать к услугам профессионального диктора – это оправдано преимущественно при съемках рекламного ролика. Тем не менее следует уделять пристальное внимание своему голосу и особен-

но дикции.

4. Тщательное планирование процесса записи видео и особенно звука. Видео с приемлемым качеством «умеют» снимать смартфоны – многие из современных моделей поддерживают Full HD с расширением 1920x1080 точек на дюйм. Приемлемое освещение можно сделать с использованием подручных средств. Чтобы добиться эффекта хромакей при съемке на видеокамеру, можно использовать в качестве фона простой кусок ткани зеленого цвета. Звук – единственная вещь, на которой не стоит экономить. Возможно, в некоторых случаях удастся добиться более-менее приемлемого качества записи голоса простым, дешевым микрофоном. Если нет, то необходим хороший микрофон и внешняя звуковая карта для его подключения к компьютеру.

5. Динамичность предоставления материала – это не только позволит сделать ролик более кратким и лаконичным, но и будет способствовать удержанию внимания зрителей, главное не переусердствовать. Динамику можно добиться разными способами:

- использовать эмоциональную речь при озвучке;

- добавить энергичную (но нейтральную) фоновую музыку;

- увеличить скорость видео на отдельных фрагментах;

- смена масштаба (приближение или удаление камеры);

- смена угла съемки;

- различные переходы между фрагментами видео;

- анимированные вставки и отдельные элементы.

6. Использование субтитров, наличие которых облегчает восприятие материала. Кроме того, чтение – активный процесс (в отличие от пассивного просмотра), а это значит, что учебный контент будет лучше усваиваться. Также не всегда есть возможность смотреть видео со звуком.

7. Добавление к видео уникальных логотипов и ссылок на другие ресурсы, это позволит защитить авторские права, добавит узнаваемость и комплексность в предоставлении материала.

8. Использование профессиональных программ для монтажа видео. При создании или редактировании подкастов можно использовать большое количество разнообразных программ, как платных, так и бесплатных, как онлайн, так и локальных. К сожалению, бесплатные программы обладают лишь необходимым минимумом – создавать анимацию, переходы, использовать хромакей они не позволяют. Стоит обратить свое внимание на профессиональные программы, например: Camtasia Studio, Adobe



Premiere Pro, Sony Vegas Pro, Adobe After Effects, Final Cut Pro.

В результате, представляется интересным обобщить и сгруппировать перечисленные аспекты в следующие основные принципы подготовки и создания учебных подкастов:

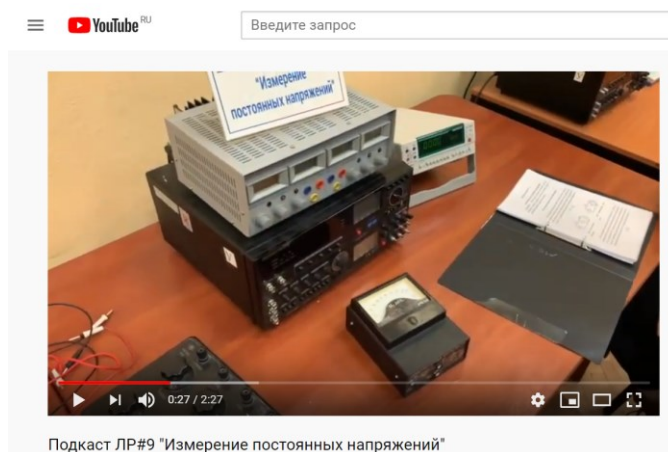
- *планирования* – пишете сценарии, настраивайте и проверяйте программное и аппаратное обеспечение, репетируйте речь и действия до непосредственной записи;

- *краткости и динамичности* – итоговый учебный подкаст не должен быть скучным и длительным (максимум 10-15 минут);

- *информативности* – стоит делать акценты на важных, значимых моментах, для этого возможно использование дополнительных слайдов, анимаций, субтитров, ссылок в описаниях и пр.

**Описание опыта применения подкастов при обучении студентов тех-**

**нического вуза.** На кафедре № 6 Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения в процессе проведения лекционного и практического курса по дисциплине «Метрология и радиоизмерения» для студентов бакалавриата была реализована система загрузки отчетов по лабораторным работам в виде письменного отчета и видеоподкастов (рис. 1). Студенты комментируют на видео ход своей работы, делают видеомонтаж и загружают ролик в YouTube или просто на свое личное облачное или дисковое пространство в сети Интернет. После чего преподаватель оценивает качество работы и добавляет дополнительные баллы, которые влияют на итоговую оценку. Но главное остается – не сам факт оценки, а факт запоминания студентом учебной информации и применения ее на практике.



**Рис. 1. Скриншот видеотчета студентов по лабораторной работе**

Стоит отметить, что все данные, записанные студентами в формате подкастов, являются хорошим материалом в качестве примера для студентов более младших курсов, которые по просмотренному видео с интересом относятся к выполнению лабора-

торных работ. Ссылки на работы для студентов размещаются в виде QR-кодов, расположенных непосредственно у лабораторных стендов, которые ускоряют процесс перехода к методическим материалам (рис. 2).



Видео методика



**Рис. 2. QR-ссылка на подкаст с примером методики измерения постоянных напряжений**

Помимо этого специально создана в социальной сети (vk.com) группа «Обучение 5s и MCC» (рис. 3), которая является связующим звеном между студентами и представителями производственного сектора в сфере метрологии и стандартизации [11]. По причине вовлеченности российского населения в данную социальную сеть общение между студентами, преподавателями и

представителями производственного сектора протекает в простом формате подкастов и комментариев к ним в общей ленте группы – ролики от ведущих специалистов, творческие работы и лучшие проекты студентов. Также размещается информация о проведении тренингов, мастер-классов, конкурсов и ссылки на другие полезные ресурсы по данной тематике в сети Интернет.

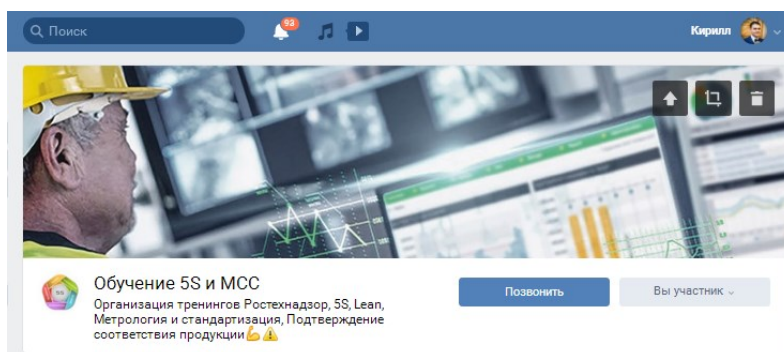


Рис. 3. Скриншот группы в сети vk.com «Обучение 5s и MCC»

**Заключение.** Таким образом, современная система обучения будущих практико-ориентированных специалистов не похожа на систему вуз-предприятие, как было ранее в советское время – это обуславливается нехваткой часов на практику, на общение с производственниками. Но благодаря развитию и повсеместному применению высокотехнологичной системы видео визуализации, в особенности с использованием технологии подкастинга, возможно улучшить качество обучения студентов в техническом вузе, компенсировав существующие непродолжительные сроки практик.

В рамках данного исследования выделены основные принципы подготовки и создания учебных подкастов в вузе: планирования, краткости и динамичности, информативности. В соответствии с данными принципами

были сформулированы требования к видеотчетам студентов по выполненным лабораторным работам в процессе обучения дисциплине «Метрология и радиоизмерения». Апробация полученных результатов показала повышение качества запоминания учебного материала студентами, понимания и применения его на практике. Полученные видеоматериалы нашли дальнейшее применение со студентами младших курсов в качестве наглядных примеров для работы с лабораторным оборудованием. В перспективе дальнейшего применения подкастов в образовательном процессе технического вуза – видео визуализация отчетов в формате подкастов по проектной работе студентов совместно с преподавателями или представителями производственного сектора.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузов, С. С. Использование технологии подкастинга при обучении компьютерным сетям в условиях компетентного подхода / С. С. Арбузов // Наука молодых – интеллектуальный потенциал современности : сборник материалов междунар. научной конференции. – Москва, 2015. – С. 186-195.
2. Арбузов, С. С. Развитие когнитивных компетенций студентов вуза с использованием технологий подкастинга, скринкастинга и стриминга / С. С. Арбузов // Когнитивные исследования в образовании : сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции / под науч. ред. С. Л. Фоменко ; под общей ред. Н. Е. Поповой. – Екатеринбург, 2019. – С. 313-316.
3. Блонский, П. П. Психология и педагогика. Избранные труды / П. П. Блонский. – Москва : Юрайт, 2016. – 160 с.
4. Доклад ректора МГТУ им. Баумана Л.А. Пучкова и проректора университета В.Л. Петрова. «О современном состоянии подготовки горных инженеров в российских вузах» // Материалы Учебно-методического объединения (УМО) по высшему горному образованию. – Москва, 2005.
5. Золотухин, С. 10 советов по созданию крутых образовательных видеокастов / С. Золотухин. – URL: <https://www.eduneo.ru/10-sovetov-po-sozdaniyu-krutux-obrazovatelnyx-videokastov/> (дата обращения: 24.12.2019). – Текст : электронный.
6. Золотухин, С. 7 характеристик учебного видео, которые должен знать каждый преподаватель / С. Золотухин. – URL: <https://www.eduneo.ru/7-xarakteristik-uchebnogo-video-kotoryj-dolzhen-znat-kazhdyj-prepodavatel/> (дата обращения: 24.12.2019). – Текст : электронный.
7. Интернет-СМИ: теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 030600 и специальности 030601 «Журналистика» / А. О. Алексеева [и др.] ; под ред. М. М. Лукиной. – Москва : Аспект Пресс, 2010. – 346 с.

8. Каким был первый подкаст. – URL: <http://www.lookatme.ru/mag/live/things/216379-first-ever-podcast> (дата обращения: 24.12.2019). – Текст : электронный.
9. Константинов, А. Н. Применение стрим-технологий в изучении технических дисциплин / А. Н. Константинов // Информатизация образования и методика электронного обучения : сборник материалов II Международной научной конференции / Сибирский федеральный университет. – 2018. – С. 126-129.
10. Константинов, А. Н. Применение скринкастинга в реализации принципа наглядности при изучении технических дисциплин / А. Н. Константинов // Информатизация образования и методика электронного обучения : материалы III Международной научной конференции / Сибирский федеральный университет, Институт космических и информационных технологий. – 2019. – С. 161-165.
11. Мишура, Т. П. Применение электронно-образовательной среды для реализации дуальной системы обучения / Т. П. Мишура, К. В. Епифанцев // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием / ответственный редактор А. Ю. Нагорнова. – 2017. – С. 325-328.
12. Podcast in Education. – URL: <http://www.macinstruct.com/node/43> (mode of access: 21.01.2020). – Text : electronic.
13. Guo, P. J. How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos / P. J. Guo, J. Kim, R. Rubin. – URL: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2566239> (mode of access: 21.01.2020). – Text : electronic.
14. Teacher's guide on the use of podcasting in education. – URL: <http://www.educatorstechnology.com/2012/12/teachers-guide-on-use-of-podcasting-in.html> (mode of access: 21.01.2020). – Text : electronic.
15. Future skills education. – URL: <https://worldskills2019.com/ru/projects/future-skills-2019/about/index.html> (mode of access: 21.01.2020). – Text : electronic.

## REFERENCES

1. Arbuzov, S. S. (2015). Ispol'zovanie tekhnologii podkastinga pri obuchenii komp'yuternym setyam v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda [Using podcasting technology for teaching computer networks in a competency-based approach]. In *Nauka molodykh – intellektual'nyi potentsial sovremennosti : sbornik materialov mezhdunar. nauchnoi konferentsii*. Moscow, pp. 186-195.
2. Arbuzov, S. S. (2019). Razvitie kognitivnykh kompetentsii studentov vuza s ispol'zovaniem tekhnologii podkastinga, skrinkastinga i striminga [Development of cognitive competencies of university students using podcasting, screencasting and streaming technologies]. In Fomenko, S. L., Popova, N. E. (Eds.). *Kognitivnye issledovaniya v obrazovanii : sbornik nauchnykh statei VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ekaterinburg, pp. 313-316.
3. Blonskiy, P. P. (2016). *Psikhologiya i pedagogika. Izbrannye trudy* [Psychology and pedagogy. Selected works]. Moscow, Yurayt. 160 p.
4. Doklad rektora MGTU im. Bauman L.A. Puchkova i prorektora universiteta V.L. Petrova. «O sovremen-nom sostoyanii podgotovki gornykh inzhenerov v rossiyskikh vuzakh» [Report of the rector of Bauman MSTU L.A. Puchkov and Vice-Rector of the university V.L. Petrov. "On the current state of training mining engineers in Russian universities"]. (2005). In *Materialy Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya (UMO) po vysshemu gor-nomu obrazovaniyu*. Moscow.
5. Zolotukhin, S. *10 sovetov po sozdaniyu krutykh obrazovatel'nykh videokastov* [10 tips for creating cool educational video castes]. URL: <https://www.eduneo.ru/10-sovetov-po-sozdaniyu-krutykh-obrazovatelnyx-videokastov/> (mode of access: 24.12.2019).
6. Zolotukhin, S. *7 kharakteristik uchebnogo video, kotorye dolzhen znat' kazhdyy prepodavatel'* [7 characteristics of a training video that every teacher should know]. URL: <https://www.eduneo.ru/7-xarakteristik-uchebnogo-video-kotoryj-dolzhen-znat-kazhdyj-prepodavatel/> (mode of access: 24.12.2019).
7. Alekseeva, A. O. et al. (2010). *Internet-SMI: teoriya i praktika* [Internet media: theory and practice] / ed. by M. M. Lukina. Moscow, Aspekt Press. 346 p.
8. *Kakim byl pervyy podcast* [What was the first podcast]. URL: <http://www.lookatme.ru/mag/live/things/216379-first-ever-podcast> (mode of access: 24.12.2019).
9. Konstantinov, A. N. (2018). Primenenie strim-tekhnologiy v izuchenii tekhnicheskikh distsiplin [use of stream technologies in the study of technical disciplines]. In *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektron-nogo obucheniya : sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*, pp. 126-129.
10. Konstantinov, A. N. (2019). Primenenie skrinkastinga v realizatsii printsipa naglyadnosti pri izuchenii tekhnicheskikh distsiplin [Use of screencasting in the implementation of the principle of visualization in the study of technical disciplines]. In *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektron-nogo obucheniya : materialy III Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*, pp. 161-165.
11. Mishura, T. P., Epifantsev, K. V. (2017). Primenenie elektronno-obrazovatel'noy sredy dlya realizatsii dual'noy sistemy obucheniya [Use of the electronic educational environment for the implementation of the dual training system]. In Nagornova, A. Yu. (Ed.). *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovatsii : materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii (zaochnoy) s mezhdunarodnym uchastiem*, pp. 325-328.
12. *Podcast in education*. URL: <http://www.macinstruct.com/node/43> (mode of access: 21.01.2020).
13. Guo, P. J., Kim, J., Rubin, R. *How Video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos*. URL: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2566239> (mode of access: 21.01.2020).
14. *Teacher's guide on the use of podcasting in education*. URL: <http://www.educatorstechnology.com/2012/12/teachers-guide-on-use-of-podcasting-in.html> (mode of access: 21.01.2020).
15. *Future skills education*. URL: <https://worldskills2019.com/ru/projects/future-skills-2019/about/index.html> (mode of access: 21.01.2020).

**Бахтина Ирина Леонидовна,**

кандидат исторических наук, заведующий кафедрой физического воспитания, факультет естественных наук, физической культуры и туризма, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bahtina@uspu.me

**Пастухов Евгений Владимирович,**

старший преподаватель кафедры физической подготовки, Уральский юридический институт МВД России; 620057, Россия, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: pstvevg@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** обучение; содержание образования; профессиональная деятельность; практика студентов; учебная практика; полевая практика; физическое воспитание; физическая культура; спорт; спортивно-туристская деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена проблемам модернизации содержания и методики подготовки обучающихся учреждений высшего образования к профессиональной деятельности. В статье особое внимание уделяется практике обучающихся как виду учебной деятельности, который направлен на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Авторы интересуют в первую очередь некоторые аспекты подготовки студентов к прохождению учебных полевых практик. Спецификой проведения данного вида практик является наличие ряда серьезных рисков, поскольку они могут носить не только стационарный характер (с дислокацией студентов на специальных базах), но и экспедиционный («маршрутный») с постоянным перемещением мест дислокации. В том и другом случае образовательный процесс и обустройство быта связаны с долговременным пребыванием практикантов в природной среде, что подразумевает необходимость наличия у обучающихся определенных компетенций, позволяющих свести обозначенные в статье риски к минимуму. Авторы оценивают возможность физической культуры и спорта и, в первую очередь, спортивно-туристской деятельности в процессе формирования необходимых компетенций. Анализ ряда нормативных документов различного уровня (от федеральных до локальных), а также научных публикаций, посвященных организации учебных полевых практик по самым разнообразным направлениям и профилям подготовки, показал, что авторами (и руководителями практик) не осознается зависимость успешного прохождения практики от степени сформированности упомянутых специфических компетенций. Тем не менее, полноценное физическое воспитание позволяет не только повлиять на различные стороны образовательного и воспитательного процесса в системе высшего образования, но и заложить основы позитивного мироощущения, мировосприятия и позитивного мироотношения. Что, в свою очередь, способствует успешной трансформации профессиональных компетенций в так называемые «универсальные житейские компетенции», и наоборот.

Под «универсальными житейскими компетенциями» мы понимаем образ жизни, т. е. как и в каких условиях живет и организует свою деятельность каждый индивид, в том числе деятельность учебную, а впоследствии, и профессиональную.

**Bakhtina Irina Leonidovna,**

Candidate of History, Head of the Department of Physical Education, Department of Natural Sciences, Physical Culture and Tourism, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Pastukhov Evgeny Vladimirovich,**

Senior Lecturer of the Department of Physical Training, Ural Law Institute of the Russian Ministry of Internal Affairs, Ekaterinburg, Russia

## **FORMATION OF READINESS OF TRAINING STUDENTS TO DEVELOP THE CONTENT OF EDUCATIONAL PRACTICE BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** training; educational content; professional activity; student practice; educational practice; field practice; physical education; physical education; sports; sports and tourist activities.

**ABSTRACT.** This article is devoted to the problems of modernizing the content and methods of preparing students of higher education institutions for professional activities. The article focuses on the practice of students as a type of educational activity, which is aimed at the formation, consolidation, development of practical skills and competencies in the process of performing certain types of work related to future professional activities. The authors are primarily interested in some aspects of preparing students for field training. The specifics of this type of practice is the presence of a number of serious risks, since they can be not only stationary (with students located on special bases), but also expeditionary (“route”) with constant movement of students' locations). In both cases, the educational process and the arrangement of life are associated with the long-term stay of trainees in the natural environment, which implies the need for students to have certain competencies that can minimize the risks identified in the article. The authors evaluate the possibilities of physical culture and sports, and, first of all, sports and tourist activities in the pro-

cess of forming the necessary competencies. An analysis of a number of regulatory documents at various levels (from federal to local), as well as scientific publications on the organization of field training practices in a wide variety of areas and training profiles, showed that the dependence of successful practice on the formation of the mentioned specific competencies by the authors (and practice leaders) is not recognized. Nevertheless, a full-fledged physical education allows not only to influence the various aspects of the educational and educational process in the higher education system, but also to lay the foundations of a positive attitude, worldview and positive attitude. Which, in turn, contributes to the successful transformation of professional competencies into so-called "universal everyday competencies", and vice versa.

By "universal everyday competencies" we mean a way of life, i.e. how and in what conditions each individual lives and organizes his activities. Including educational activities and, subsequently, professional.

**П**рактика обучающихся высших учебных заведений является видом учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [17] устанавливает для программ бакалавриата виды практики – учебную и производственную; способы ее проведения – стационарную и выездную. В данной статье речь пойдет о достаточно специфическом подвиде учебных практик – практиках полевых, специфика которых заключается в том, что она предполагает проведение учебной и научно-исследовательской деятельности в условиях, как правило, весьма удаленных от благ цивилизации. Полевая практика может носить экспедиционный («маршрутный») характер – с постоянным перемещением мест дислокации студентов или стационарный – с дислокацией студентов на специальных базах.

Далеко не все направления и профили подготовки бакалавров и специалистов предполагают наличие в учебных планах такого вида учебной деятельности, но многие поколения студентов – историков, географов, ботаников, геологов, лингвистов смогли впоследствии состояться как профессионалы именно благодаря полевым практикам.

Конечно же, мы не ставим перед собой цели проанализировать все учебные планы направлений и профилей подготовки, предполагающих проведение учебных полевых практик. Мы исследуем проблему не практик как таковых, а лишь некоторые аспекты подготовки студентов к прохождению практики.

В качестве примера рассмотрим модули практик, проводимых в рамках ОПОП «История и обществознание», «География и история», реализуемых ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». В программах учебных практик можно выделить циклы, условно обозначенные как «физико-географический», «экономико-географический» и «археологическая практика».

Программа практики в рамках решаемых исследовательских, образовательных и

воспитательных задач определяет виды работ, которые должны быть выполнены каждым студентом.

Например, в процессе «археологической практики» студенты получают навыки работы, связанные с проведением археологических разведок и раскопок. В чем заключается специфика данной практики?

Во-первых, это получение навыков, необходимых для проведения археологических разведок. Любой археолог-полевик подтвердит, что значительную часть времени, выделенную на разведки, обычно приходится тратить на пешие переходы на значительные расстояния в самых сложных условиях – в горах, лесу, по рыхлой, болотистой почве и т. п. Условия местности часто не позволяют воспользоваться для этой цели автотранспортом. Данную проблему организации практик студентов Новосибирского государственного университета озвучивают В. И. Молодин, Ю. С. Худяков, С. Г. Скобелев, О. И. Новикова, рассматривая вопросы содержания полевой археологической практики [8; 9; 10].

Во-вторых, участие в исследовании поселений (вскрытие культурного слоя и расчистка строений и сооружений, отдельных объектов, вычерчивание планов и профилей раскопов) также требует от практиканта серьезных физических нагрузок (в качестве шутки: «два студента на лопате заменяют экскаватор») [6; 14].

Все вышесказанное мы можем повторить, говоря о практиках по геоботанике, геологии, геоморфологии, краеведению и туризму, ландшафтоведению, метеорологии и гидрологии, топографии, физиологии растений; о формировании навыков элементарных полевых исследований по соответствующим дисциплинам [18].

Выезд обучающихся на полевые практики может заключать в себе определенные риски, такие как:

- факторы внешней среды (сложные погодные условия; неблагоприятные характеристики рельефа);

- физиологические и психические факторы (высокие физические и психологические нагрузки, изменение режима дня, отсутствие удобств; повышенный уровень эмоциональной нагрузки, пребывание человека длительное время «внутри» малой группы

людей с ограниченностью общения).

Авторы считают, что уровень риска для студентов, постоянно проживающих в крупных городах, выше, чем для выходцев из сельской местности и малых городов. Последние в большей степени адаптированы к жизнедеятельности в «необлагороженной» природной среде, поскольку чаще сталкивались с упомянутыми рисками в повседневной жизни.

Таким образом, важнейшим условием обеспечения безопасности студентов в условиях полевых практик является их всесторонняя подготовленность к данному виду деятельности. Авторы не ставят перед собой задачу обозначить и прокомментировать все направления и элементы подготовки обучающихся, нами рассматриваются только те риски, которые можно и нужно предупредить или минимизировать.

Мы не предлагаем включать в учебный план новые курсы и дисциплины. Речь идет о физическом воспитании, в рамках которого студент получает соответствующие компетенции, позволяющие ему успешно освоить содержание учебных курсов и дисциплин, в том числе и учебных полевых практик.

Анализ ряда нормативных документов различного уровня (от федеральных до локальных), а также научных публикаций, посвященных организации учебных полевых практик по самым разнообразным направлениям и профилям подготовки, показал, что авторами (и руководителями практик) не осознается зависимость успешного прохождения практики от уровня сформированности упомянутых специфических компетенций.

Например, организации археологической практики был посвящен целый комплекс исследований (см. например: [1; 3; 6; 8; 9]). Интерес представляют Материалы III Международной конференции в Новосибирске «Полевые практики в системе высшего профессионального образования» [11]. Особенности ведения полевых стационарных и маршрутных экономико-географических и физико-географических исследований и наблюдений посвящены статьи О. В. Янцер [18, с. 86]. Все упомянутые авторы говорят о подготовке к практикам с позиций «узкодисциплинарного содержания».

Согласиться с подобной позицией мы не можем. В частности, наш многолетний опыт участия в археологических раскопках показывает, что успешность полевого сезона на 80% зависит от уровня физической подготовленности всех членов экспедиции: и тех, кто держит в руках лопату, и тех, кто занят камеральными работами.

На наш взгляд, в процессе подготовки студентов к полевым практикам с проживанием в природной среде особое внимание

следует уделять следующим факторам:

1) к полевой практике допускаются только физически здоровые студенты, имеющие медицинскую справку, свидетельствующую о возможности прохождения полевой практики по состоянию здоровья, в том числе в условиях конкретного региона;

2) студенту необходимо обладать определенным уровнем физической подготовки и климатической адаптации (считаем, что не менее чем за месяц до отъезда «в поле» необходимо увеличить физические нагрузки во время занятий физкультурой);

3) студенту необходимо обладать теоретической и практической подготовкой по основам выживания в природной среде, которая позволяет решить и многие задачи психологической подготовки (в частности, нейтрализовать неуверенность, страхи от отсутствия каких-либо навыков у себя и других и т. д.). Некоторыми авторами [13; 16; 19] и нами, в том числе [2], ранее уже исследовались исключительные возможности учебного модуля «спортивный туризм» в разрешении обозначенной проблемы [16; 19].

Наконец, самое главное, физическое воспитание способствует формированию потребности в здоровом образе жизни. Под образом жизни мы понимаем то, как и в каких условиях живет и организует свою деятельность каждый индивид, в том числе деятельность учебную, а впоследствии, и профессиональную. Здоровый образ жизни – это своеобразные «универсальные житейские компетенции», включающие: соблюдение личной гигиены, рациональное питание, отказ от вредных привычек, закаливание, занятия физкультурой, рациональный режим дня.

Иными словами, все, что перечислено выше – важнейшие факторы обеспечения безопасности человека в изменяющихся условиях окружающей среды.

Каким же образом мы сможем реализовать решение обозначенной нами задачи и подготовить обучающихся к полевым практикам средствами дисциплин цикла «Физическая культура и спорт»? Есть два непременных условия:

1) преподаватель должен хорошо представлять, какие именно качества будут востребованы в условиях полевой практики;

2) студент должен понимать, что необходимые физические качества не столько наследуются, сколько приобретаются в процессе целенаправленной и планомерной работы.

Мы считаем, что кафедры, проводящие полевые практики должны иметь возможность сформулировать своеобразный «заказ» кафедре, реализующей физическое воспитание (в нашем случае – кафедре фи-

зического воспитания). На основании «заказа» может быть скорректировано содержание соответствующих дисциплин.

Например, в содержании теоретической дисциплины «Физическая культура и спорт» следует более подробно рассмотреть такие вопросы, как: основы здорового образа жизни студента; физическая культура и средства физической культуры в регулировании работоспособности; самоконтроль, его основные методы, показатели, критерии оценки; рациональное питание; психофизиологические основы учебного труда и интеллектуальной деятельности.

Особое внимание мы обращаем на темы: прикладная значимость некоторых физических упражнений и видов спорта; физиологические механизмы и закономерности совершенствования отдельных систем организма под воздействием направленной физической тренировки.

Курс «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» предполагает непосредственное овладение необходимыми умениями и навыками в рамках практических занятий (т. е. тренировочного процесса).

Например, длительные пешие экспедиционные маршруты требуют не только развитой мускулатуры нижних конечностей, но и хорошей техники ходьбы, что обеспечивается планомерными занятиями в рамках данного вида физической деятельности (модуль «Легкая атлетика»). Однако, как правило, в этом случае, речь идет не о «просто ходьбе», а о ходьбе с отягощением (рюкзак), и это уже другая техника (модуль «Спортивный туризм»).

Хорошо развитые мышцы спины, верхних конечностей, брюшного пресса требуются не только при передвижении под рюкзаком, но и при самых разнообразных видах экспедиционной деятельности (мы уже писали, что во время археологических практик, например, совковая лопата – самый востребованный рабочий инструмент). Таким образом, необходимо ввести в тренировочный процесс большой блок силовых упражнений и упражнений на растягивание и расслабление мышц.

Универсальным для подготовки к полевым практикам является, на наш взгляд, модуль «Спортивный туризм». Нашу точку зрения поддерживают и другие преподаватели Уральского государственного педагогического университета, деятельность которых связана с организацией полевых практик [19]. Помимо специальных умений и

навыков, студент приобретает определенный уровень физической и психологической подготовки, а также получает теоретическую и практическую подготовку по основам выживания в природной среде. В полевых условиях они в большей мере, чем в обычной жизни, проявляют способности к преодолению трудностей с применением своих физических возможностей, узнают себя в нестандартных условиях. Как правило, быт студентов на практике организуется по методу самообслуживания с распределением хозяйственных обязанностей. Сложности в организации экспедиционного быта возникают из-за низкого уровня подготовки практикантов. Отсюда необходимость формирования соответствующих умений и навыков. Решение данной проблемы с успехом может быть реализовано в рамках модуля «спортивный туризм».

Мы считаем, что данный модуль должен быть обязательным в физическом воспитании студентов тех профилей бакалавриата, учебный план которых предполагает полевые практики. Нашу точку зрения подтверждает многолетний опыт организации физического воспитания будущих учителей истории и будущих учителей географии в Уральском государственном педагогическом университете. Студенты тех академических групп, где модуль «Спортивный туризм» был базовым в календарно-тематическом планировании курса «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», как правило, в полном составе допускаются к летним полевым практикам и успешно реализуют их программу.

В заключение можно сделать вывод, что к организации полевых практик необходимо серьезно готовиться как педагогам, так и студентам, устраняя недостатки в физической и психологической подготовке (например, такие как неумение переносить повышенные физические и психологические нагрузки). Каждый студент должен осознавать долю своей ответственности за личную и общую безопасность.

Полноценная физическая подготовка обучающихся позволит выполнять в процессе полевой практики не только поставленные учебные и исследовательские задачи, но и, при возникновении любых и даже чрезвычайных ситуаций, все участники практики будут способны адекватно реагировать и принимать необходимые меры для предотвращения разного рода рисков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Атеева, Ю. А. Роль полевых практик в формировании студенческого коллектива / Ю. А. Атеева, А. Г. Орлова // Психология в России и за рубежом : материалы междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург : Реноме, 2011. – С. 35-37.



2. Бахтина, И. Л. Спортивный туризм как технология самопознания личности. Физическая культура: проблемы обучения и воспитания / И. Л. Бахтина, Л. Л. Добротворская. – Екатеринбург, 2019. – С. 8-11.
3. Дураков, И. А. Археологическая практика в системе научно-учебной работы (на опыте деятельности Западносибирского отряда Североазиатской комплексной экспедиции ИАЭТ СО РАН) / И. А. Дураков, Л. Н. Мылъникова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2016. – Т. 15, № 5: Археология и этнография. – С. 9-19.
4. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – Москва : Изд-во ИТОиП, 1989. – С. 7.
5. Методика воспитания у студентов специальности «безопасность жизнедеятельности», готовности проживания в природе в период полевых практик. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>. – Текст : электронный.
6. Мжельская, Т. В. Воспитательные возможности археологической практики (из опыта работы) / Т. В. Мжельская // Актуальные проблемы археологии, истории и культуры (к юбилею профессора Т. Н. Троицкой). – Новосибирск, 2008. – С. 55-59.
7. Миронова, Л. И. Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности и способ ее оценки / Л. И. Миронова, Б. М. Игошев, Т. Н. Шамало // Педагогическое образование в России. – 2019. – С. 142-149.
8. Молодин, В. И. Характер участия студентов в археологической разведке в ходе полевой практики (по опыту совместной деятельности Новосибирского государственного университета и Института археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук) / В. И. Молодин, С. Г. Скобелев // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2011. – Т. 10, Вып. 5: Археология и этнография. – С. 6-15.
9. Молодин, В. И. Полевая археологическая практика на гуманитарном факультете НГУ / В. И. Молодин, Ю. С. Худяков, С. Г. Скобелев [и др.] // Полевые практики в системе высшего профессионального образования : материалы III Междунар. конф. – Новосибирск, 2009. – С. 53-58.
10. Новикова, О. И. Предварительный этап полевой археологической практики / О. И. Новикова, С. Г. Скобелев // Полевые практики в системе высшего профессионального образования : материалы III Междунар. конф. – Новосибирск, 2009. – С. 123-125.
11. Полевые практики в системе высшего профессионального образования : материалы III Междунар. конф. – Новосибирск, 2009. – 232 с.
12. Положение о практике обучающихся (УрГПУ). – URL: [https://uspu.ru/upload/medialibrary/149/1491\(дата обращения: 08.03.2020\)](https://uspu.ru/upload/medialibrary/149/1491(дата%20обращения%3A%2008.03.2020).). – Текст : электронный.
13. Симаков, В. И. Туристские походы выходного дня / В. И. Симаков. – Москва : Советская Россия, 1984. – С. 215.
14. Снигиревский, С. М. Крымские практики ЛГУ – СПбГУ: история и перспективы / С. М. Снигиревский // Полевые практики в системе высшего профессионального образования : материалы III Междунар. конф. – Новосибирск, 2009. – С. 67-70.
15. Таркова, А. И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла / А. И. Таркова // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 390-392.
16. Туризм и спортивное ориентирование : учебник для ин-тов и тех-мов физ. культ. / В. И. Ганопольский. – Москва : Физкультура и спорт, 1987. – С. 240.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 02.03.2020). – Текст : электронный.
18. Янцер, О. В. Формирование исследовательских умений у студентов при проведении ландшафтно-фенологических полевых практик / О. В. Янцер // Педагогическое образование в России. – 2009. – № 3. – С. 86.
19. Янцер, О. В. Туризм как активное средство воспитания личности в процессе подготовки студентов к сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса / О. В. Янцер, Н. В. Скок, А. Е. Терентьев // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 181-184.

## REFERENCES

1. Ateeva, Yu. A., Orlova, A. G. (2011). Rol' polevykh praktik v formirovanii studencheskogo kolektiva [Role of field practices in the formation of the student team]. In *Psikhologiya v Rossii i za rubezhom : materialy mezhdunar. nauch. konf.* Saint Petersburg, Renome, pp. 35-37.
2. Bakhtina, I. L., Dobrotvorskaya, L. L. (2019). *Sportivnyy turizm kak tekhnologiya samopoznaniya lichnosti. Fizicheskaya kul'tura: problemy obucheniya i vospitaniya* [Sports tourism as a technology of personal self-knowledge. Physical education: problems of training and education]. Ekaterinburg, pp. 8-11.
3. Durakov, I. A., Myl'nikova, L. N. (2016). Arkheologicheskaya praktika v sisteme nauchno-uchebnoy raboty (na opyte deyatelnosti Zapadnosibirskogo otryada Severoaziatskoy kompleksnoy ekspeditsii IAET SO RAN) [Archaeological practice in the system of scientific and educational work (on the experience of the West Siberian detachment of the North Asian complex expedition of the IAET SB RAS)]. In *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya*. Vol. 15. No. 5: Arkheologiya i etnografiya, pp. 9-19.
4. Klarin, M. V. (1989). *Pedagogicheskaya tekhnologiya v uchebnom protsesse* [Pedagogical technology in the educational process]. Moscow, Izd-vo ITOiP, p. 7.
5. *Metodika vospitaniya u studentov spetsial'nosti «bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti», gotovnosti prozhivaniya v prirode v period polevykh praktik* [Methods of educating students in the specialty of “Life Safety”, the willingness to live in nature during field practice]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>.
6. Mzhel'skaya, T. V. (2008). Vospitatel'nye vozmozhnosti arkheologicheskoy praktiki (iz opyta raboty) [Educational opportunities of archaeological practice (from work experience)]. In *Aktual'nye problemy arkheologii, istorii i kul'tury (k yubileyu professora T. N. Troitskoy)*. Novosibirsk, pp. 55-59.



7. Mironova, L. I., Igoshev, B. M., Shamalo, T. N. (2019). Gotovnost' budushchego uchitelya k professional'noy deyatel'nosti i sposob ee otsenki [Readiness of the future teacher for professional activity and the method of its assessment]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, pp. 142-149.
8. Molodin, V. I., Skobelev, S. G. (2011). Kharakter uchastiya studentov v arkhеologicheskoy razvedke v khode polevoy praktiki (po opyту sovmestnoy deyatel'nosti Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta i Instituta arkhеologii i etnografii Sibirskogo otdeleniya Rossiyskoy akademii nauk) [The nature of students' participation in archaeological exploration during field practice (based on the experience of joint activities of Novosibirsk State University and the Institute of Archeology and Ethnography of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences)]. In *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya*. Vol. 10. Issue 5: Arkheologiya i etnografiya, pp. 6-15.
9. Molodin, V. I., Khudyakov, Yu. S., Skobelev, S. G. et al. (2009). Polevaya arkhеologicheskaya praktika na gumanitarnom fakul'tete NGU [Field archaeological practice at the Faculty of humanities of NSU]. In *Polevye praktiki v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya : materialy III Mezhdunar. konf.* Novosibirsk, pp. 53-58.
10. Novikova, O. I., Skobelev, S. G. (2009). Predvaritel'nyy etap polevoy arkhеologicheskoy praktiki [Preliminary stage of field archaeological practice]. In *Polevye praktiki v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya : materialy III Mezhdunar. konf.* Novosibirsk, pp. 123-125.
11. *Polevye praktiki v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Field practices in the system of higher professional education]. (2009). Novosibirsk. 232 p.
12. *Polozhenie o praktike obuchayushchikhsya (UrGPU)* [Regulation on the practice of students (Ural State Pedagogical University)]. URL: <https://uspu.ru/upload/medialibrary/149/1491> (mode of access: 08.03.2020).
13. Simakov, V. I. (1984). *Turistskie pokhody vykhodnogo dnya* [Weekend hiking]. Moscow, Sovetskaya Rossiya, p. 215.
14. Snigirevskiy, S. M. (2009). Krymskie praktiki LGU – SPbGU: istoriya i perspektivy [Crimean practices of Leningrad State University – St. Petersburg State University: history and prospects]. In *Polevye praktiki v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya : materialy III Mezhdunar. konf.* Novosibirsk, pp. 67-70.
15. Tarkova, A. I. (2012). Razvitie tsennostno-smyslovoy kompetentnosti v protsesse obucheniya na primere distsiplin gumanitarnogo tsikla [Development of value-semantic competence in the learning process on the example of the disciplines of the humanitarian cycle]. In *Molodoy uchenyy*. No. 10, pp. 390-392.
16. Ganopol'skiy, V. I. (1987). *Turizm i sportivnoe orientirovanie* [Tourism and orienteering]. Moscow, Fizkul'tura i sport, p. 240.
17. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya* [Federal state educational standard for higher education]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (mode of access: 02.03.2020).
18. Yantser, O. V. (2009). Formirovanie issledovatel'skikh umeniy u studentov pri provedenii landshaftno-fenologicheskikh polevykh praktik [Formation of research skills in students during landscape and phenological field practices]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 3, pp. 86.
19. Yantser, O. V., Skok, N. V., Terent'ev A. E. (2014). Turizm kak aktivnoe sredstvo vospitaniya lichnosti v protsesse podgotovki studentov k sdache normativov Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa [Tourism as an active means of educating the individual in the process of preparing students for passing the standards of the all-Russian physical culture and sports complex]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 10, pp. 181-184.

**Зеленина Лилия Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: zel-liliya@yandex.ru

**Соснина Наталья Георгиевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет, 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 65/42; e-mail: natalya789@yandex.ru

## **ВИЗУАЛЬНЫЕ НОВЕЛЛЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** языковое образование; интерактивное обучение; иноязычная проектная компетенция; визуальные новеллы; видеоквест; методы императивного программирования.

**АННОТАЦИЯ.** Одной из основных компетенций, формируемых в процессе подготовки будущих программистов, является компетенция в проектной деятельности. Цель данного исследования заключается в описании методического сопровождения процесса создания визуальных новелл как способа формирования иноязычной проектной компетенции. В основе методологической базы исследования лежит экспериментальная методика, которая строится на принципах междисциплинарной интеграции и принципах коммуникативности. Мы уточнили, что иноязычная проектная компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и навыков организации проектной деятельности средствами иностранного языка, опыта создания и презентации конечных профессиональных продуктов на иностранном языке, а также ценностных ориентаций современного IT-специалиста. Содержание иноязычной проектной компетенции включает в себя лингвоструктурный, коммуникативный и презентационный компоненты.

Практическая направленность исследования заключается в создании студентами конечных продуктов, которые могут иметь применение для дальнейшего совершенствования иноязычных коммуникативных навыков, а также могут быть использованы как самостоятельные интерактивные проекты для IT-сферы.

**Zelenina Liliya Evgen'evna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally-Oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Sosnina Natalya Georgievna,**

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

## **VISUAL NOVELS AS A METHOD OF FOREIGN LANGUAGE PROJECT COMPETENCE DEVELOPMENT**

**KEYWORDS:** language education; interactive learning; foreign language project competence; visual novels; video quest; imperative programming methods.

**ABSTRACT.** One of the main competencies developed in the process of future programmers training is a competence in project activities. The purpose of this study is to describe the methodological support of the process of creating visual novels as a way foreign language project competence development. The research methodology is based on an experimental methodology based on the principles of interdisciplinary integration and the principles of communication. We specified the definition of the foreign language project competence as a set of knowledge, skills and abilities to organize project activities using a foreign language, experience in creating and presenting final professional products in a foreign language, as well as value orientations of a modern IT-specialist. The content of foreign-language project competence includes linguistic-structural, communicative and presentation components.

The practical focus of the research is to create final products that can be used for further improvement of foreign language communication skills, and can also be used as independent interactive projects for the IT-sphere.

**Н**овые требования, предъявляемые к подготовке квалифицированных специалистов по направлению подготовки «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика», «Информационная безопасность», отраженные в ФГОС, вызывают необходимость пересмотра образовательного потенциала дисциплины «Иностранный язык» для формирования компетенции в проектной деятельности. Студент технического направления

подготовки должен уметь не только общаться с зарубежными коллегами в рамках профессиональной тематики, но и уметь создать профессиональный продукт с возможностью его использования зарубежными партнерами.

Процесс подготовки современных IT-специалистов должен соответствовать реализации практико-ориентированного и компетентностного подходов, предполагающих применение полученных теоретических знаний при изучении профессиональных и общегуманитарных дисциплин. От-

личительной особенностью подготовки будущих программистов является большое количество практических занятий, в процессе которых студенты работают над созданием законченных профессиональных продуктов. В этой связи реализация межпредметных интеграций может способствовать более качественному формированию компетенции в проектной деятельности.

Процесс формирования названной компетенции может быть реализован и в условиях интерактивного обучения английскому языку в контексте профессиональных видов деятельности (в проектной деятельности), тем самым создавая искусственную, условно-профессиональную среду [1; 13]. В процессе обучения рекомендуется использовать визуальные новеллы.

Под визуальной новеллой мы понимаем обучающее средство, в контексте которого создается искусственная языковая среда для программирования аудио-, видео- или текстового квеста, конечной целью использования которого является формирования иноязычной проектной компетенции студентов в проектной деятельности в процессе интерактивного изучения английского языка.

Данный способ разработан на основе глубокого анализа общепрофессиональных и предметно-специализированных компетенций выпускников по специальностям «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «Информатика и вычислительная техника», «Прикладная информатика», «Информационная безопасность».

Одним из важнейших условий обеспечения качества профессиональной подготовки выпускника должно стать владение компетенцией в проектной деятельности. Ввиду этого, предложенная образовательная технология имеет важное практическое значение.

**Цель данного исследования** заключается в уточнении содержания иноязычной проектной компетенции и в разработке методики использования визуальных новелл в процессе формирования иноязычной проектной компетенции.

В современной отечественной методике проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам рассматриваются в работах многих авторов [2].

Вопросы использования цифровых коммуникационных технологий подробно рассматриваются зарубежными авторами [12; 10; 9; 8]. Большинство из названных авторов утверждают о становлении нового этапа в обучении и в том числе в обучении иностранным языкам – о социально-интерактивном этапе. Этот этап представляет собой активное социальное взаимодействие пользователей, вызванное большим

количеством мобильных приложений, бурным развитием пользовательского контента и системами онлайн-сотрудничества.

Феномен социально-технологической концепции описан в работах Е. Д. Патаракина, Е. Н. Ястребцевой, Дж. Уэст, С. Босс, Дж. Браун, Т. Берроуз, С. Даунс и других. Е. Д. Патаракин рассматривает основные технические особенности обучения, которые имеют отношение к Интернету второго поколения [6]. Дж. Сименс формулирует принципы коннективизма, которые переключаются с современными принципами обучения с поддержкой технологий Веб 2.0 [11].

Таким образом, представленный анализ методической литературы по проблеме исследования показывает достаточную разработанность вопросов профессионально-ориентированного обучения и возможности применения цифровых технологий в процессе обучения. Однако вопросы формирования иноязычной проектной компетенции у будущих программистов освещены недостаточно, что, в свою очередь, снижает качество профессиональной подготовки.

Для достижения поставленной цели и решения выделенных задач были использованы следующие методы исследования: теоретические (изучение существующих методик формирования иноязычной компетенции и проектной компетенции, анализ учебных пособий по иностранному языку для студентов технических направлений подготовки), диагностические (наблюдение, анкетирование студентов и преподавателей), экспериментальные (входной, промежуточный и итоговый срезы), праксиметрические (анализ конечных продуктов проектной деятельности студентов).

Базой исследования является преподавание английского языка в Уральском государственном экономическом университете в институте менеджмента и информационных технологий.

Исследование процесса формирования иноязычной проектной компетенции у будущих программистов проходило в несколько этапов.

1 этап – анализ теоретических положений по вопросу формирования проектной компетенции и уточнение понятия и содержания иноязычной проектной компетенции будущих программистов.

2 этап – изучение цифровой технологии визуальных новелл и определение ее потенциала для формирования иноязычной проектной компетенции.

3 этап – разработка методики формирования иноязычной проектной компетенции на основе комплекса упражнений, охватывающих все компоненты иноязычной проектной компетенции.

4 этап – опытное обучение с применением методики.

В контексте данного исследования под иноязычной проектной компетенцией будущих программистов мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков организации проектной деятельности средствами иностранного языка, опыта создания и презентации конечных профессиональных продуктов на иностранном языке, а также ценностных ориентаций современного IT-специалиста. Содержание иноязычной проектной компетенции включает в себя следующие компоненты:

- лингво-структурный компонент (владение профессиональной лексикой в рамках заявленной проблематики и особенностями грамматических конструкций);
- коммуникативный компонент (умения и навыки достижения коммуникативной цели проектной деятельности);
- презентационный компонент (опыт презентации собственного продукта в кругу профессионально-заинтересованных лиц).

Мы считаем, что формирование иноязычной проектной компетенции у будущих программистов может быть достигнуто в процессе создания визуальных новелл. Сущность визуальных новелл заключается в создании искусственной языковой среды на уроках иностранного языка средствами компьютерного приложения. Визуальные новеллы знакомы современным студентам как жанр компьютерных игр, напоминающих текстовый, аудио- или видеоквест. В рамках данного исследования видеоквест адаптируется в обучающее средство, что способствует не только формированию иноязычных коммуникативных навыков, но и внутренней мотивации к изучению иностранного языка.

Технические возможности, заложенные в данном интерактивном приложении, позволяют преподавателю интегрировать эту технологию в любой этап обучения. Рассмотрим потенциал изучаемого приложения.

Визуальная новелла демонстрирует зрителю художественный сюжет при помощи вывода на экран текстовых, статических файлов или анимационных изображений, а также звукового или музыкального ряда. Отличительной особенностью новеллы является соответствующий изучаемой тематике оригинальный сюжет с возможным последующим развитием его сюжетных линий.

Методическая ценность визуальных новелл заключается в технической доступности данного приложения как для студентов, так и для преподавателей. Шаблоны визуальных новелл, как и инструменты для их разработки, находятся в свободном доступе в сети Интернет, что значительно облегчает

процесс их адаптации под условия преподавания языка. Наиболее распространенные технические параметры – это бесплатные движки NScripter, KiriKiri, Ren'Py. С позиции доступности Ren'Py движок считается наиболее простым в использовании программным инструментом. Он написан на языке программирования Python (версии 2.7), отличается упрощенным синтаксисом, позволяющим создавать программные продукты различной сложности практически с первых дней его изучения.

Процесс создания визуальной новеллы представляет собой создание определенного сценария при помощи методов императивного программирования. Используя Screen Language в декларативном стиле, пользователь может разработать визуальный интерфейс из ограниченного набора виджетов и настраивать его функциональность в соответствии с главным замыслом новеллы. Помимо Screen Language, возможно использовать «чистый» язык Python, предназначенный для более продвинутых IT пользователей и для разработки аутентичных программных продуктов.

Неотъемлемым преимуществом данного интерактивного средства для формирования иноязычной проектной компетенции является англоязычное изложение всех инструкций, что создает дополнительные условия для реализации межпредметных интеграций дисциплин «Иностранный язык» и «Информатика».

Таким образом, визуальные новеллы представляют собой новое идейное направление в контексте интерактивного изучения иностранного языка для профессиональных целей и претендуют на право их интеграции в языковое образование.

Визуальные новеллы обладают большим образовательным потенциалом. Новеллы могут использоваться при изучении других дисциплин для создания условий профессиональной самореализации студентов, для применения полученных теоретических знаний при изучении различных дисциплин. В ходе данного исследования авторами разработана методическая классификация визуальных новелл, отражающая содержание дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей»:

- по стилю повествования (научные, художественные, публицистические новеллы);
- по формату создания (кинетическая новелла – без выбора вариантов сюжета, новелла-приключение – с выбором, совмещенная новелла);
- по цели обучения (демонстрационная новелла, новелла-отработка навыка, контрольная новелла).

Представленная классификация визу-

альных новелл иллюстрирует широкие возможности этого средства для формирования иноязычной проектной компетенции на всех этапах обучения иностранному языку.

Адаптация визуальных новелл в условия языкового образования основывается на общепедагогических принципах: учета индивидуальных особенностей личности и профессиональных интересов, доступности и постепенного усложнения иноязычного материала, коммуникативной направленности и принципах интерактивного обучения: наглядности, доступности, активности, коммуникативности, профессиональной направленности обучения, ситуативно-тематической организации обучения.

Визуальные новеллы как инструмент формирования иноязычной проектной компетенции требуют интерактивных форм организации занятия [2; 4; 7]: индивидуальные и групповые проекты; специальные и функциональные игры; мастер-классы по созданию проектов от представителей профессионального сообщества; панельные дискуссии.

Методика формирования иноязычной проектной компетенции реализуется в комплексе обучающих упражнений, направленных на развитие всех компонентов названной компетенции. Соответственно процесс формирования включает в себя лингвистический, коммуникационный и презентационный этапы. Система упражнений на первом этапе, направленном на ознакомление с профессиональной лексикой, предполагает упражнения на отработку лексического навыка. Примеры заданий могут быть следующие:

- define the terms;
- match the terms with their equivalents;
- complete the sentences with the terms;
- fill in gaps;
- answer the questions.

Упражнения второго этапа формирования ориентированы на выработку графических умений и собственно умений программирования. Примерами заданий могут быть:

- search, draw and name the images being used in the project;
- plan and write the tasks for the images to fulfill;
- programm their operation;
- check the images operate according to the tasks.

Упражнения третьего этапа направлены на формирование иноязычных презентационных умений и навыков:

– на отработку речевых структур презентации: Study the given presentation and find out its structure;

- на выполнение части презентации;
- на употребление эмоционально-окрашенных средств языка, направленных на воздействие на аудиторию.

Критерии оценки уровня сформированности иноязычной проектной компетенции включают в себя:

- знание терминов подязыка специальности «Программирование» и «Информатика» и умения ими оперировать;
- умение разработать графическую часть проекта и прокомментировать ее;
- умения структурировать проект и достигать коммуникативной цели;
- умения представить профессиональный продукт на иностранном языке.

В результате применения предложенной методики был констатирован более высокий уровень сформированности иноязычной проектной компетенции, чем при использовании традиционных методов и форм работы. Произошла активизация самостоятельной проектной деятельности студентов на иностранных языках, что, в свою очередь, вызвало постоянную самоорганизацию студентов и их заинтересованность в изучении профессионального английского языка [5]. Отмечено увеличение доли студентов, принимающих активное участие в научных и творческих конкурсах.

К основным **выводам данного исследования** мы относим положение о необходимости формирования иноязычной проектной компетенции будущих программистов. Представлено научное обоснование данной компетенции и проведен отбор ее содержания. Определены подходы, на которых базируется процесс формирования компетенции. Разработана методика формирования названной компетенции на основе комплекса специально разработанных учебных упражнений в соответствии с этапами формирования компетенции.

В процессе исследования доказано, что формирование иноязычной проектной компетенции у будущих программистов может быть достигнуто в процессе создания визуальных новелл, включающем в себя лингвистический, коммуникационный и презентационный этапы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во Пермск. ун-та, 2002. – 260 с.
2. Глушенкова, Е. Б. Интерактивные методы обучения иностранным языкам: мнение студентов / Е. Б. Глушенкова, Е. Е. Хорева // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 3056-3060.

3. Ежиков, Д. А. Средства информационных и коммуникационных технологий в развитии речевых умений студентов неязыкового вуза / Д. А. Ежиков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 43-47.
4. Зеленина, Л. Е. Обучение межкультурной коммуникации в системе профессионального образования: подготовка специалистов в сфере здравоохранения / Л. Е. Зеленина, К. А. Митрофанова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1. – С. 50-54.
5. Зеленина, Л. Е. Модель формирования межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей / Л. Е. Зеленина, К. А. Митрофанова, Е. А. Пенькова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 4. – С. 79-84.
6. Мухаметжанова, А. О. Интерактивные методы обучения в вузе / А. О. Мухаметжанова, К. А. Айдарбекова, Б. О. Мухаметжанова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 84-88.
7. Назаренко, Т. Ю. Самостоятельная работа студентов на занятиях иностранного языка в вузе / Т. Ю. Назаренко // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – Вып. 4.
8. Патаркин, Е. Д. Социальные сервисы ВЕБ 2.0. в помощь учителю / Е. Д. Патаркин. – Москва : Интуит.ру, 2007. – 64 с.
9. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. – Саратов : Наука, 2009. – 52 с.
10. Lambert, J. Digital Storytelling / J. Lambert. – Digital Diner Press, 2010. – 40 p.
11. Meadows, D. The Electric Engagement / D. Meadows // Story Circle: Digital Storytelling around the World. – Chichester, West Sussex: Wiley, 2009. – P. 91-117.
12. O'Reilly, T. What Is Web 2.0 / T. O'Reilly // Компьютера. – 2005. – № 37 (609).
13. Verma, R. Technological innovations and teaching English at school level / R. Verma, P. Verma, M. Verma // International Journal of Engineering Inventions. – 2012. – Vol. 1, Issue 1. – P. 42-46.
14. Warschauer, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction / M. Warschauer. – URL: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (mode of access: 11.02.2020).
15. Zonova, M. V. Digital communicative technologies as a means of developing cognitive activity in English classes at a non-linguistic university / M. V. Zonova, N. A. Nikflaeva, N. G. Sosnina // Modern management trends and the digital economy: from regional development to global economic growth: proceedings of the 1st international scientific conference. – 2019. – Vol. 81. – P. 609-613.

## REFERENCES

1. Geykhman, L. K. (2002). *Interaktivnoe obuchenie obshcheniyu. Podkhod i model'* [Interactive communication training. Approach and model]. Perm, Izd-vo Permsk. un-ta. 260 p.
2. Glushenkova, E. B., Khoreva, E. E. (2016). Interaktivnye metody obucheniya inostrannym yazykam: mnenie studentov [Interactive methods of teaching foreign languages: students' opinions]. In *Kontsept*. Vol. 11, pp. 3056-3060.
3. Ezhikov, D. A. (2013). Sredstva informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy v razvitii rechevykh umeniy studentov neyazykovogo vuza [Means of information and communication technologies in the development of students' speech skills of a non-linguistic university]. In *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. No. 2, pp. 43-47.
4. Zelenina, L. E., Mitrofanova, K. A. (2019). Obuchenie mezhkul'turnoy kommunikatsii v sisteme professional'nogo obrazovaniya: podgotovka spetsialistov v sfere zdravookhraneniya [Cross-cultural communication education in the vocational education system: training for health professionals]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 1, pp. 50-54.
5. Zelenina, L. E., Mitrofanova, K. A., Pen'kova, E. A. (2019). Model' formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii studentov meditsinskikh spetsial'nostey [Model for the formation of students' intercultural competence of medical specialties]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 4, pp. 79-84.
6. Mukhametzhanova, A. O., Aydarbekova, K. A., Mukhametzhanova, B. O. (2016). Interaktivnye metody obucheniya v vuze [Interactive teaching methods in high school]. In *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. No. 2-1, pp. 84-88.
7. Nazarenko, T. Yu. (2016). Samostoyatel'naya rabota studentov na zanyatiyakh inostrannogo yazyka v vuze [Independent students' work in foreign language classes at the university]. In *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*. Issue 4.
8. Patarkin, E. D. (2007). *Sotsial'nye servisy VEB 2.0. v pomoshch' uchitelyu* [WEB 2.0 social services. To help the teacher]. Moscow, Intuit.ru. 64 p.
9. Stupina, S. B. (2009). *Tekhnologii interaktivnogo obucheniya v vysshey shkole* [Interactive learning technologies in higher education]. Saratov, Nauka. 52 p.
10. Lambert, J. (2010). *Digital storytelling*. Digital Diner Press. 40 p.
11. Meadows, D. (2009). The electric engagement. In *Story Circle: Digital Storytelling around the World*. Chichester, West Sussex, Wiley, pp. 91-117.
12. O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0. In *Komp'yutera*. No. 37 (609).
13. Verma, R., Verma, P., Verma, M. (2012). Technological innovations and teaching English at school level. In *International Journal of Engineering Inventions*. Vol. 1. Issue 1, pp. 42-46.
14. Warschauer, M. *Computer assisted language learning: an introduction*. URL: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (mode of access: 11.02.2020).
15. Zonova, M. V., Nikflaeva, N. A., Sosnina, N. G. (2019). Digital communicative technologies as a means of developing cognitive activity in English classes at a non-linguistic university. In *Modern management trends and the digital economy: from regional development to global economic growth: proceedings of the 1st international scientific conference*. Vol. 81, pp. 609-613.

УДК 378.1  
ББК Ю933

DOI 10.26170/pe20-02-20  
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08; 19.00.01

**Ланских Марина Васильевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85; e-mail: LanskihMV@yandex.ru, lanskih@bsu.edu.ru

**Гут Юлия Николаевна,**

кандидат психологических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85; ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования; 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4; e-mail: gut@bsu.edu.ru

**Сазонов Дмитрий Николаевич,**

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; 308015, Россия, г. Белгород, ул. Победы, 85; e-mail: sazonov@bsu.edu.ru

## **САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВПО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** высшее профессиональное обучение; студент; потенциальные возможности; успех в карьере; самоактуализация; саморазвитие.

**АННОТАЦИЯ.** Современное развитие общества и рыночные отношения, которые складываются в нем, требуют от специалиста любого профиля и направления подготовки не только высокого уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, развитости личностных качеств и особенностей, которые будут способствовать успеху в профессиональной деятельности, но и стремления реализовывать свои потенциальные возможности, постоянно самосовершенствуясь при этом. В связи с этим, перед системой высшего профессионального образования возникают принципиально новые цели и задачи, связанные с подготовкой и воспитанием специалиста так называемого «нового формата». И именно образовательная организация сегодня должна создать для каждого студента такие условия, которые будут способствовать его самопознанию и раскрытию, а также постоянно стремлению к самообучению, саморазвитию и самоактуализации. Целью работы является изучение самоактуализации личности студентов, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях, в течение всего периода обучения в системе ВПО. В теоретическом аспекте проанализированы различные подходы к изучению самоактуализации личности, в том числе студента. В ходе исследования нами были использованы теоретические и эмпирические методы. С целью выявления особенностей самоактуализации студентов нами была использована методика измерения уровня самоактуализации личности (САТ), разработанная Л. Я. Гозманом и М. В. Крозюком. Анализ результатов свидетельствует о том, что к концу обучения в системе ВПО студенты гуманитарных и технических направлений подготовки демонстрируют показатели самоактуализации личности на разном уровне. Причем, уровень самоактуализации у студентов факультета психологии выше. По нашему мнению, существенные положительные изменения в самоактуализирующейся личности студентов факультета психологии являются следствием грамотно организованного процесса обучения, а также поиска и нахождения индивидуального подхода к каждому из них. Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут использоваться как в практике психологической службы, так и в образовательной организации в целом при построении учебно-воспитательного процесса.

**Lanskih Marina Vasilyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

**Gut Yulia Nikolaevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia; Leading Researcher of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

**Sazonov Dmitry Nikolaevich,**

Candidate of Psychology, Senior Lecturer of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

## **SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS PERSONALITY IN VARIOUS AREAS OF TRAINING IN THE HPE SYSTEM**

**KEYWORDS:** higher professional education; student; potential opportunities; career success; self-actualization; self-development.

**ABSTRACT.** The modern development of society and the market relations that are formed in it, requires from a specialist of any profile and direction of training not only a high level of formation of General cultural and professional competencies, development of personal qualities and features that will contribute to success in professional activities, but also the desire to realize their potential, constantly improving themselves at the

same time. In this regard, the system of higher professional education has fundamentally new goals and tasks related to the training and education of a specialist of the so-called “new format”. And it is the educational organization that today should create such conditions for each student that will promote their self-knowledge and disclosure, as well as a constant desire for self-learning, self-development and self-actualization. The purpose of the work is to study the self-actualization of the personality of students studying in the Humanities and technical areas during the entire period of study in the HPE system. In the theoretical aspect, various approaches to the study of self-actualization of the individual, including the student, are analyzed. During the research, we used theoretical and empirical methods. In order to identify the features of students’ self-actualization, we used the method of measuring the level of personal self-actualization (CAT), developed by L. Y. Gozman and M. V. Kroz. The analysis of the results shows that by the end of training in the HPE system, students of the Humanities and technical areas of training demonstrate indicators of self-actualization of the individual at different levels. Moreover, the level of self-actualization among students of the faculty of psychology is higher. In our opinion, significant positive changes in the self-actualizing personality of students of the faculty of psychology are the result of a well-organized learning process, as well as the search and finding of an individual approach to each of them. The practical significance of the work is that the results obtained can be used both in the practice of psychological services, and in the educational organization as a whole in the construction of the educational process.

**Н**а современном этапе развития общества существует потребность в специалистах, способных на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности, брать ответственность за свою деятельность, принимать взвешенные и адекватные конкретной ситуации решения, гибко реагировать на инновационные процессы и адаптироваться к новым условиям. При этом важными индивидуальными особенностями и качествами личности, сопровождающими все эти процессы, являются нестандартный и творческий подход к решению профессиональных вопросов, рефлексивность, умение работать в коллективе и, конечно же, готовность к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Такие качества и особенности присущи и наиболее полно проявляются у личностей, которые стремятся раскрыть свой внутренний потенциал – у самоактуализирующихся личностей.

Профессиональное образование, как один из этапов профессионализации человека, проходит в системе ВПО. В соответствии с этим, возрастает ее роль и значение в создании условий, способствующих наиболее полному раскрытию внутреннего потенциала студентов и благоприятствующих их саморазвитию и самоактуализации.

На повышение качества уровня профессиональной подготовки студентов, а также на сопровождение процесса их саморазвития, самоактуализации и самосовершенствования в рамках системы ВПО нацелен ряд законов, подзаконных актов и других документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 с изменениями 2020 года) [6], Национальная доктрина образования в Российской Федерации [13], Федеральные государственные стандарты ВО [11] и др.

Общее понимание феномена самоактуализации заложили психологи гуманистического направления А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт и другие. По их мнению и ряда других психологов, процесс самоактуализации может протекать спонтанно, но при со-

здании благоприятных условий существует возможность сопровождения и мотивирования данного процесса. Д. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, О. С. Васильева, А. А. Деркач и другие в свое время представили аналитический обзор научных работ по самоактуализации и уточнили особенности и характеристики данного феномена. Исследования И. А. Акиндиновой, Г. К. Селевко, О. А. Юшина и других ученых посвящены изучению процесса самоактуализации в разные возрастные периоды. Е. Е. Вахромов, А. О. Кошелева и другие рассматривают самоактуализацию как процесс личностного и профессионального развития личности. В научных работах В. И. Андреева, О. В. Дедюхиной, Е. А. Лариной, Н. И. Петровой и других самореализация изучается на этапе профессионального становления личности, в том числе в период обучения в системе высшего профессионального образования.

Объект исследования – самоактуализация студентов.

Предмет исследования – самоактуализация личности студентов, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки в системе ВПО.

В ходе проведенного теоретического анализа нами было выдвинуто предположение о том, что существуют различия в самоактуализации личности студентов в течение всего периода обучения в системе ВПО, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки.

**Методы исследования.** В ходе исследования нами были использованы теоретические (анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования) и эмпирические (тестирование) методы.

С целью выявления особенностей самоактуализации студентов нами была использована Методика измерения уровня самоактуализации личности (САТ), разработанная Л. Я. Гозманом и М. В. Крозом.

Исследование проводилось на базе ФГАОУ ВО «Белгородский государственный



национальный исследовательский университет» (факультет психологии Педагогического института и факультет математики и информатики института Инженерных и цифровых технологий). В исследовании приняли участие студенты I, III и V курсов в возрасте 17-23 лет. Общее количество испытуемых составило 120 человек.

**Основные теоретико-методологические положения.** На сегодняшний день существует достаточно большое количество подходов к рассмотрению понятия «самореализация».

Так, А. А. Бодалев [2], Е. Е. Вахромов [3], А. А. Деркач [5], А. О. Кошелева [7], И. В. Туркова [14], А. З. Узденов [15] и другие самоактуализацию понимают как результат максимально полной реализации потенциала зрелой личности, в частности, личности специалиста.

А. М. Петровская под самоактуализацией понимает желание человека реализовать себя, а именно склонность проявить в себе то, что заложено потенциально [10]. И, по мнению автора, реализовав свой потенциал, человек становится тем, кем он хочет и может стать.

В педагогических исследованиях (В. И. Андреев [1], Б. С. Гершунский [4], А. В. Мудрик [8], Т. В. Перевалова [9] и другие) самоактуализация рассматривается как цель образования.

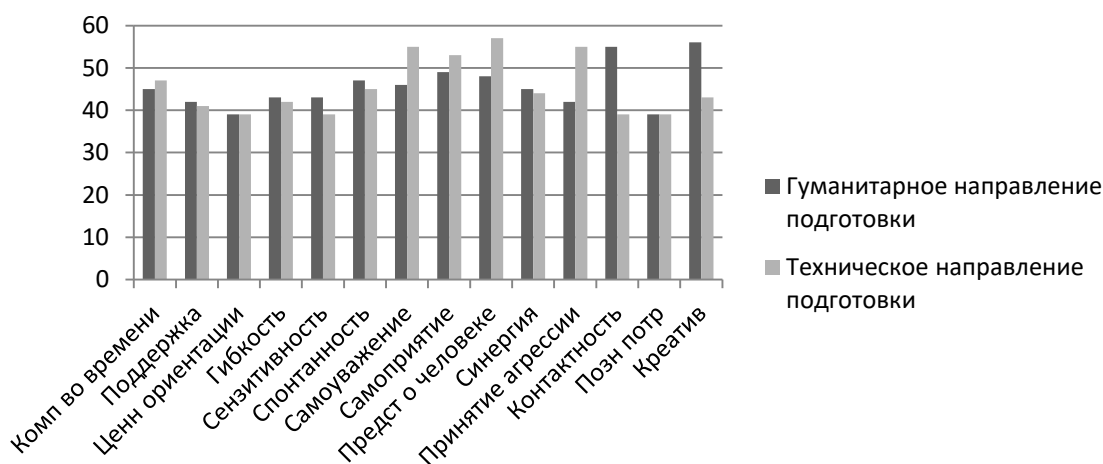
Рассматривая самоактуализацию студента в учебной деятельности в системе ВПО, Е. В. Самаль представляет ее в виде непрерывного процесса актуализации и развития потенциальных возможностей личности, выражающихся в личностно-профессиональном самоопределении и сопровождающихся формированием профессиональной идентичности, готовности к

личностным и профессиональным изменениям, построению успешной карьеры [12]. Автор считает, что стремление личности к самоактуализации представляет собой ее своеобразный «стержень», направленный на стремление познавать, раскрывать и реализовывать себя.

Е. Ф. Яценко, рассматривая самоактуализацию студента в учебной деятельности, выделил три компонента в ее структуре: функционально-генетический (возрастно-половые особенности, задатки к конкретным видам деятельности, особенности реализации потребностей, уровень сформированности самосознания и специфика взаимодействия с людьми); личностно-деятельностный (наличие личностных качеств и особенностей, которые будут способствовать эффективному выполнению будущей профессиональной деятельности, а также уровень сформированности профессиональных компетенций) и ценностно-смысловой (ценностные ориентации, осмысленность жизни и т. д.) [16].

**Результаты исследования.** По результатам исследования самоактуализации личности студентов, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки в системе ВПО, по методике измерения уровня самоактуализации личности (САТ) нами для каждой из рассматриваемых шкал методики по так называемым «сырым» баллам были вычислены средние арифметические и стандартные отклонения, которые в дальнейшем были переведены в стандартные для данной методики Т-баллы.

Результаты исследования самоактуализации у студентов 1 курса, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки, представлены на рисунке 1.



**Рис. 1. Показатели методики САТ в выборке студентов 1 курса, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки**

Исследование самоактуализации у студентов-первокурсников показало, что по

шкалам «Компетентность во времени», «Поддержка», «Ценностные ориентации»,

«Гибкость», «Сензитивность», «Спонтанность», «Самоприятие», «Синергия» и «Познавательные потребности» у обучающихся гуманитарного и технического направления подготовки примерно одинаковые результаты. Однако, как мы можем видеть, часть показателей по данным шкалам имеют средние баллы, а часть – низкие. Так, низкие показатели у всех студентов-первокурсников по шкалам «Поддержка» (что свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности и внешней локусе контроля), «Ценностные ориентации» (что указывает на то, что у студентов только начался этап осознания ценностей, характерных для самоактуализирующейся личности), «Гибкость» (что говорит о неспособности быстро реагировать на изменяющиеся условия), «Сензитивность» (что указывает на низкий уровень понимания своих потребностей и чувств) и «Познавательные потребности» (что говорит об отсутствии стремления к приобретению новых знаний). Такие результаты, в принципе, соответствуют возрастным особенностям данной категории обучающихся и тому факту, что часть первого курса для студентов является адаптационным периодом при вхождении в систему ВПО.

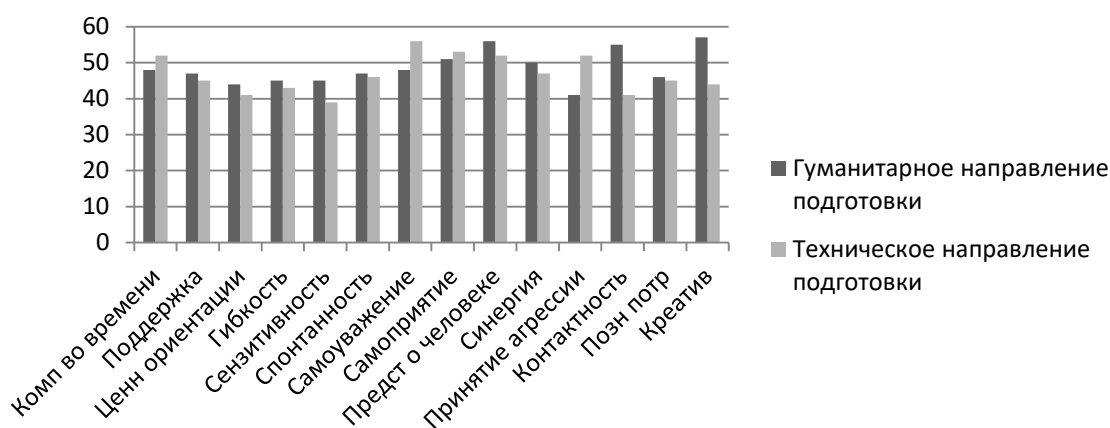
Необходимо также отметить, что у студентов-первокурсников факультета психологии получены высокие баллы по шкалам «Контактность» (55 Т-баллов) и «Креативность» (56 Т-баллов), что характеризует их как личностей, открытых для взаимодействия с другими людьми и готовых применять нестандартные решения в различных ситуациях. По данным шкалам у студентов факульте-

та математики и информатики низкие баллы, что свидетельствует об их закрытости и, соответственно, неспособности к быстрому установлению тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми и к субъект-субъектному общению, а также говорит о готовности решать вопросы или выполнять задания только в соответствии с четким, заранее обговоренным планом. В принципе, это характерно для студентов, обучающихся на начальном этапе в системе ВПО по техническим направлениям подготовки.

У студентов факультета математики и информатики достаточно высокие баллы по шкалам «Самоуважение» (55 Т-баллов) и «Представление о природе человека» (57 Т-баллов), что свидетельствует об их способности оценивать свои достоинства и положительные черты, уважать себя за них. Также для этих студентов характерна склонность воспринимать природу человека в целом как положительную. Немаловажным является тот факт, что у этих студентов высокий балл и по шкале «Принятие агрессии» (55 Т-баллов), это, в свою очередь, указывает на то, что они считают допустимым проявление агрессивности, гнева и раздражения (если говорить о пределах нормы). У студентов-психологов по данной шкале низкие баллы.

Постепенное развитие самоактуализации личности студентов наблюдается от 1 к 3 курсу и далее к 5.

Результаты исследования самоактуализации у студентов 3 курса, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки, представлены на рисунке 2.



**Рис. 2. Показатели методики САТ в выборке студентов 3 курса, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки**

Наиболее ценным изменением у студентов-третьекурсников, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки, является повышение показателей с низкого до среднего уровня по шкалам «Поддержка» (соответственно 47 Т-баллов и

45 Т-баллов) и «Познавательные потребности» (соответственно 46 Т-баллов и 45 Т-баллов). Изменение этих показателей свидетельствует о том, что студенты становятся относительно независимыми от других людей в своих суждениях и поступках, а также

о появившемся интересе и стремлении к приобретению новых знаний.

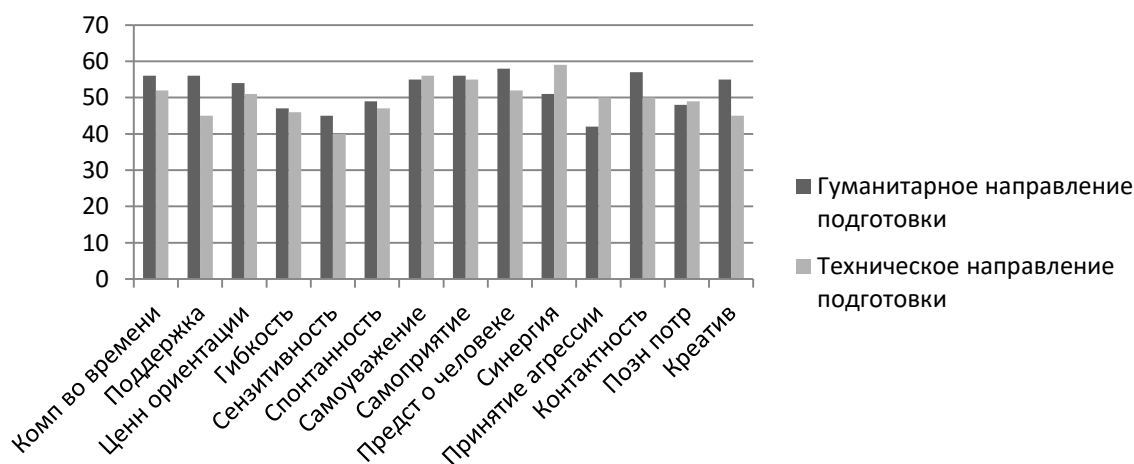
Интересным является тот факт, что у студентов факультета психологии повысились показатели по шкале «Представление о природе человека» (со среднего до высокого уровня и составляет теперь 56 Т-баллов), что указывает на целостное восприятие обучающимися человека как личности.

Важным является также то, что у студентов факультета математики и информатики произошло снижение уровня с высокого на средний по шкале «Принятие агрессии» (52 Т-балла). Это указывает на то, что

обучающиеся уже начинают понимать и осознавать, что проявление агрессивности, гнева и раздражения не является недопустимым в их поведении и поступках по отношению к другим людям.

Необходимо отметить, что немного повысились, однако еще находятся на низком уровне, показатели самоактуализации по шкалам «Ценностные ориентации», «Гибкость» и «Сензитивность».

Результаты исследования самоактуализации у студентов 5 курса, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки, представлены на рисунке 3.



**Рис. 3. Показатели методики САТ в выборке студентов 5 курса, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки**

Изменения в самоактуализации студентов-пятикурсников, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки, связаны, прежде всего, с повышением показателей по шкалам «Компетентность во времени» (что свидетельствует о понимании жизни как целостного процесса, в котором прошлое, настоящее и будущее связаны между собой) и «Самоприятие» (что указывает на принятие себя таким, как есть) со среднего до высокого уровня. У студентов факультета психологии также повысились показатели до высокого уровня по шкалам «Поддержка» и «Самоуважение». Это означает, что студенты-психологи не боятся высказывать свои суждения и совершать поступки, даже если кто-то не поддерживает их. Немаловажным является и то, что к 5 курсу студенты начинают ценить свои достоинства и уважать себя как личность и как профессионала.

Также необходимо отметить, что у студентов-пятикурсников, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях подготовки, повысились показатели по шкале «Гибкость» с низкого уровня до среднего (соответственно 47 Т-баллов и 46 Т-баллов), что свидетельствует о наличии определенной гибкости обучающихся в

реализации своих ценностей, способности быстро и гибко реагировать на изменяющиеся условия.

**Обсуждение результатов исследования и выводы.** Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что к концу обучения студенты гуманитарных и технических направлений подготовки демонстрируют показатели самоактуализации личности на разном уровне (причем, уровень самоактуализации у студентов-психологов выше).

Таким образом, выдвинутое нами предположение о том, что существуют различия в самоактуализации личности студентов, обучающихся на гуманитарных и технических направлениях в течение всего периода обучения в системе ВПО, – подтвердилось.

Студенты-психологи более контактные, креативные, их поведение более гибкое и они способны адекватно реагировать на изменение условий в окружающей их среде. Они демонстрируют положительное отношение к людям, то есть верят, что «люди в массе своей добры» (отмечают сами авторы методики). Студенты-психологи имеют более высокий уровень компетенции во времени, что свидетельствует об их способности переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как

последствие прошлого или подготовку к будущей жизни. Именно такое мироощущение говорит о достаточно высокой самоактуализации личности. Перечисленные особенности самоактуализирующейся личности студента в дальнейшем могут выступать в качестве фундамента профессионально

важных качеств будущего психолога.

Результаты исследования могут использоваться как в практике психологической службы, так и в образовательной организации в целом при построении учебно-воспитательного процесса.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Самоактуализирующаяся личность как одна из приоритетных целей образования в XXI веке / В. И. Андреев // Образование и развитие. – 2007. – № 2. – С. 3-9.
2. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – Москва : Флинта ; Наука, 1998. – 165 с.
3. Вахромов, Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации : учебное пособие / Е. Е. Вахромов. – Москва : Международная педагогическая академия, 2001. – 162 с.
4. Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.
5. Деркач, А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А. А. Деркач // Акмеология. – 2013. – № 1 (45). – С. 11-15.
6. Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 16.03.2020). – Текст : электронный.
7. Кошелева, А. О. Самоактуализация личности в условиях высшего профессионального образования / А. О. Кошелева // Образование и общество. – 2006. – № 2. – С. 26-29.
8. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластинина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
9. Перевалова, Т. В. Становление самоактуализирующейся личности будущего учителя в пространстве вузовского педагогического взаимодействия : дис. ... канд. пед. наук / Перевалова Т. В. – Иркутск, 2001. – 195 с.
10. Петровская, М. А. Динамика потребностей самоактуализирующейся личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Петровская М. А. – Иркутск, 2007. – 22 с.
11. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 15.03.2020). – Текст : электронный.
12. Самаль, Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. психол. наук / Самаль Е. В. – Ярославль, 2008. – 245 с.
13. Справочная правовая система в России КонсультантПлюс. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.03.2020). – Текст : электронный.
14. Туркова, И. В. Самоактуализация личности студентов в период обучения в медицинском вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Туркова И. В. – Санкт-Петербург, 2005. – 25 с.
15. Узденов, А. З. Самоактуализация психологов в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Узденов А. З. – Ставрополь, 2006. – 25 с.
16. Яценко, Е. Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью / Е. Ф. Яценко // Психологический журнал. – 2006. – № 3. – С. 31-41.

### REFERENCES

1. Andreev, V. I. (2007). Samoaktualiziruyushchayasya lichnost' kak odna iz prioritetnykh tseley obrazovaniya v XXI veke [Self-actualizing personality as one of the priority goals of education in the 21st century]. In *Obrazovanie i razvitie*. No. 2, pp. 3-9.
2. Bodalev, A. A. (1998). *Vershina v razvitiy vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya* [Pinnacle in adult development: characteristics and conditions of achievement]. Moscow, Flinta, Nauka. 165 p.
3. Vakhromov, E. E. (2001) *Psikhologicheskie kontseptsii razvitiya cheloveka: teoriya samoaktualizatsii* [Psychological concepts of human development: theory of self-actualization]. Moscow, Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya. 162 p.
4. Gershunskiy, B. S. (2003). Kontseptsiya samorealizatsii lichnosti v sisteme obosnovaniya tsennostey i tseley obrazovaniya [Concept of personal self-realization in the system of justification of values and goals of education]. In *Pedagogika*. No. 10, pp. 3-7.
5. Derkach, A. A. (2013). Psikhologo-akmeologicheskie osnovaniya i sredstva optimizatsii lichnostno-professional'nogo razvitiya konkurentosposobnogo spetsialista [Psychological and acmeological foundations and means of optimizing the personal and professional development of a competitive specialist]. In *Akmeologiya*. No. 1 (45), pp. 11-15.
6. *Informatsionno-pravovoy portal GARANT.RU* [Information and legal portal GARANT.RU]. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (mode of access: 16.03.2020).
7. Kosheleva, A. O. (2006). Samoaktualizatsiya lichnosti v usloviyakh vysshego professional'nogo obrazovaniya [Self-actualization of personality in higher professional education]. In *Obrazovanie i obshchestvo*. No. 2, pp. 26-29.
8. Mudrik, A. V. (2000). *Sotsial'naya pedagogika* [Social pedagogy] / ed. by V. A. Slastenina. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya». 200 p.

9. Perevalova, T. B. (2001). *Stanovlenie samoaktualiziruyushcheysya lichnosti budushchego uchitelya v prostranstve vuzovskogo pedagogicheskogo vzaimodeystviya* [Formation of the self-actualizing personality of the future teacher in the space of university pedagogical interaction]. Dis. ... kand. ped. nauk. Irkutsk. 195 p.
10. Petrovskaya, M. A. (2007). *Dinamika potrebnostey samoaktualiziruyushcheysya lichnosti* [Dynamics of the needs of a self-actualizing personality]. Avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Irkutsk. 22 p.
11. *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* [Portal of Federal state educational standards of higher education]. URL: <http://fgosvo.ru/> (mode of access: 15.03.2020).
12. Samal', E. V. (2008). *Samoaktualizatsiya lichnosti v protsesse obucheniya v vuze* [Self-actualization of personality in the process of learning at university]. Dis. ... kand. psikhol. nauk. Yaroslavl'. 245 p.
13. *Spravochnaya pravovaya sistema v Rossii Konsul'tantPlyus* [Reference legal system in Russia ConsultantPlus]. URL: <http://www.consultant.ru/> (mode of access: 16.03.2020).
14. Turkova, I. V. (2005). *Samoaktualizatsiya lichnosti studentov v period obucheniya v meditsinskom vuze* [Self-actualization of the students' personality during their studies at medical university]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Saint Petersburg. 25 p.
15. Uzdеноv, A. Z. (2006). *Samoaktualizatsiya psikhologov v protsesse obucheniya v vuze* [Self-actualization of psychologists in the process of studying at university]. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Stavropol'. 25 p.
16. Yashchenko, E. F. (2006). *Osobennosti samoaktualizatsii studentov s raznoy professional'noy napravlennost'yu* [Features of students' self-actualization with different professional backgrounds]. In *Psikhologicheskii zhurnal*. No. 3, pp. 31-41.

**Пашутина Елена Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент кафедры фармакологии и фармацевтических дисциплин, Государственный гуманитарно-технологический университет; 142611, Россия, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22; e-mail: pashutinao7@mail.ru

**Кухтина Яна Валерьевна,**

главный специалист управления международного сотрудничества и протокола, Российская академия образования; 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, 8; e-mail: janed@yandex.ru

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА  
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** электронное обучение; системно-деятельностный подход; компоненты онлайн-курса; информационно-коммуникационные технологии.

**АННОТАЦИЯ.** Работа посвящена формированию стратегии повышения качества образования и возможности интеграции российских вузов в глобальную образовательную систему, приведены внешние и внутренние факторы, влияющие на создание условий внедрения массовых открытых онлайн-курсов в образовательный процесс. В работе приведены результаты анкетирования студентов о необходимости внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс вузов. Авторами в ходе работы был проведен анализ состояния цифрового образования в России с 2010 г. до настоящего времени. В ходе исследования авторы выяснили, что в отличие от традиционных методов обучения, которые стимулируют «обучение для оценки», цифровые технологии активируют внутреннюю потребность студента в «обучении для саморазвития».

Исследование состояло из нескольких основных этапов. На первом этапе была проведена разработка онлайн-курса для обучения профессионально-ориентированному иностранному языку будущих специалистов физико-технических специальностей, а именно студентов, обучающихся по специальностям «Ядерные технологии», «Обслуживание АЭС», «Монтаж и наладка оборудования АЭС». Второй этап работы – рассмотрение проблемы реализации системно-деятельностного подхода в условиях электронного обучения, широко применяемого в современной системе высшего образования, с целью повышения качества языкового образования студентов технических вузов.

В работе авторами показана значимость теории когнитивной нагрузки при постановке целей обучения, позволяющей повышать мотивацию обучения у будущих специалистов в области ядерной технологии. Выявлены и проанализированы системообразующие компоненты обучения (целевой, субъектный, деятельностный и управленческий) при разработке онлайн-курса.

**Pashutina Elena Nikolaevna,**

Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Pharmacology and Pharmaceutical Disciplines, State Humanitarian University of Technology, Orekhovo-Zuevo, Russia

**Kukhtina Iana Valerevna,**

Main Specialist of the International Cooperation and Protocol Office, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

**INFORMATION TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY  
OF LANGUAGE EDUCATION FOR STUDENTS  
OF TECHNICAL UNIVERSITIES**

**KEYWORDS:** e-learning; system-activity approach; components of online-course; informational and communicative technologies.

**ABSTRACT.** The work is devoted to the formation of a strategy to improve the quality of education and the possibility of Russian higher educational institutions integration into the global educational system. Internal and external factors, which affect the creation of conditions for massive open online courses introduction into the educational process are described in the article. The article also gives results of a student survey about the need of informational technologies implementation in the educational process of higher educational institutions. The authors have analyzed the state of digital education in Russia starting from 2010 to the present time. In the course of the study, the authors found that unlike traditional teaching methods that encourage “learning for evaluation”, digital technologies activate the student's internal need for “learning for self-development”.

The research has passed through several stages. The online course for teaching professional English to the future specialists who study nuclear technologies, nuclear power plant installation and commissioning, nuclear power plant maintenance has been created at the first stage of the research. The second stage of the research contains the analysis of the problem of implementing a system-activity approach in e-learning, which is widely used in the modern system of higher education, in order to improve the quality of language education for students of technical universities.

In this research, the authors have shown the importance of the theory of cognitive load when setting training goals, which allows to increase the motivation of future specialists in the field of nuclear technologies. The study identifies and analyzes the system-forming components of training (purposive, subjective, active and managerial) during the development of an online course.

**В**ведение. В последнее время на научно-практических конференциях, форумах и в сети Интернет появляется много статей о навыках преподавателя XXI века. На состоявшейся 1-2 октября в Москве EdCrunch-2019 конференции о цифровых инновациях в образовании заместитель министра науки и высшего образования России Марина Боровская отметила, что образование находится на этапе смены эпох. Формирующиеся запросы заставляют преподавателей и учителей использовать новые образовательные технологии [6]. По словам Д. Медведева, «...формирование цифровой образовательной среды – это стратегическая государственная задача» [7].

Современное общество в XXI веке вступило в эпоху цифровых технологий, а это в свою очередь обуславливает появление новых требований к выпускникам высшей школы. По данным Mediascope, аудитория Рунета в 2019 году достигла 93 млн. человек, за последние три года она выросла на 7%. По данным за сентябрь 2018 – февраль 2019, хотя бы раз в месяц пользовались интернетом 76% населения страны в возрасте от 12 лет [8]. Для сравнения стоит отметить, в 2003 году аудитория Рунета составляла 34% взрослых россиян, недельная – 35%, а месячная – 32% [9]. По этим данным очевидно усиливается роль в современном обществе интернета. И действительно, благодаря интернету людям стало проще искать нужную информацию. Доминирование информационно-коммуникационных технологий в нашей повседневной жизни, со всей неотвратимостью, требует кардинальных изменений в системе образования. Заинтересованность вузов в применении данных технологий в обучении очевидна.

**Целью** статьи является исследование внедрения информационных технологий как средства повышения качества обучения в условиях современного высшего образования.

**Методология и методы.** Исследование является попыткой анализа по внедрению и использованию цифрового образования в российских вузах. Ввиду высокой актуальности поднятой проблемы авторы стремятся изучить возможности и ограничения использования онлайн-курсов в формировании общепрофессиональных компетенций студентов в рамках реализации системно-деятельностного подхода согласно действующих федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [10].

Теоретической базой исследования послужила концепция мотивации деятельности в ходе учебного процесса, изложенная М. М. Поташником [3], идеи моделирования и конструирования учебного процесса

С. И. Архангельского [1], а также теория когнитивной нагрузки Бенджамина Блума [14]. Взаимосвязь этих концепций, их роль и значимость рассматриваются применительно к формату электронного обучения.

Методы исследования выбирались, исходя из поставленной цели с учетом специфики проводимого исследования. На начальном этапе исследования применялся метод моделирования, посредством которого был разработан онлайн-курс для изучения профессионально-ориентированного английского языка студентами-ядерщиками. В ходе проведения исследования методами наблюдения и анализа было установлено соответствие структуры и системы мотивирующих заданий целям курса.

**Изложение основного материала исследования.** В высшем учебном заведении учебный процесс – это большая и сложная система со своими характерными особенностями, включая множество подсистем и компонентов. Как отмечал С. Архангельский [1], к основным ее подсистемам относятся: планирование учебного процесса; обучение; контроль, анализ и управление учебным процессом. Каждая из этих подсистем включает множество других. Все они находятся во взаимосвязи и влияют друг на друга. В то же время они имеют определенную автономность в своем развитии и совершенствовании. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) повлияли как на организационные формы обучения, так и на содержание, и методы. Они расширили диапазон применяемых учебных задач, позволили включить в содержание обучения аспекты учебной и производственной деятельности [4; 5].

Применение ИКТ в технических вузах при изучении иностранного языка оправдано, в первую очередь, с психологической точки зрения, поскольку данные технологии дают возможность проявить себя студентам с более слабой языковой подготовкой, т. к. иностранный язык, как правило, не является приоритетным предметом для обучающихся на технических специальностях, большинство «недолюбливают» иностранный язык еще со стен школы и считают его трудным. Поэтому студенты имеют сложности, изучают иностранный язык неохота. ИКТ позволяют педагогам использовать разнообразие форм и видов работы, которые делают изучение предмета интересным, создают ситуации успеха для каждого студента, а это в свою очередь стимулирует мотивацию к изучению предмета, существенно облегчает процесс запоминания материала.

Помимо этого, изучение иностранного языка в техническом вузе связано с ориен-

тацией на будущую профессию студентов. Следовательно, и предлагаемый материал, на котором строится изучение иностранного языка будущей специальности, должен быть интересен и актуален с профессиональной точки зрения. Но сегодня мы являемся свидетелями того, как стремительно развиваются технологии, появляются новые, делаются научные открытия в различных областях наук. И если материал, предлагаемый студентам для изучения иностранного языка, будет содержать актуальную профессиональную информацию (вчера случилось – сегодня мы это обсуждаем на занятии), нам кажется, интерес к изучению иностранного языка как средству получения этой информации, возможности делиться ей очевиден. ИКТ дает нам все возможности для этого.

Исходя из выше сказанного, электронное обучение как средство реализации ИКТ имеет неоспоримые плюсы в преподавании иностранного языка в технических вузах.

Новый формат преподавания, электронное обучение, – это такая разновидность обучения, при которой материал изучается и обрабатывается на компьютере, зачастую при этом используется Интернет. Это обучение еще называют e-learning. Специалисты ЮНЕСКО дали такое определение понятию: «e-learning – обучение с помощью Интернета и мультимедиа». В одной смысловой связке с e-learning употребляются слова «онлайн-обучение», «онлайн-курс», «электронный курс».

Опыт разработки и апробации онлайн-курса для обучения профориентированному английскому языку студентов физико-технических специальностей послужил для нас материалом для анализа данной формы обучения как средства реализации системно-деятельностного подхода и способа формирования общепрофессиональных компетенций у студентов, обучающихся по специальностям «Ядерные технологии», «Обслуживание АЭС», «Монтаж и наладка оборудования АЭС» [2]. Анализируемый онлайн-курс представляет собой систему модулей, разбитых на темы. Каждый модуль состоит из теоретической (гlossарий, презентация текста, грамматическая справка), практической (разнообразные тренировочные упражнения) и контрольной частей (тест, проверяющийся автоматически). Разработка курса основывалась на иерархии учебных целей, разработанных Бенджамином Блумом. Он разделил цели образования на три области: когнитивную (требования по освоению содержания предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому) [14; 15].

Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включает в себя шесть категорий целей с внутренним более детальным делением: знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т. д.); понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция); применение; анализ (взаимосвязей, принципов построения); синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений); оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев). В нашем исследовании мы установили, что при постановке учебных целей в онлайн-курсе следует использовать глаголы действия и избегать «глаголов-состояний», таких как: знать, понимать, владеть, быть знакомым.

Правильно поставленные цели обучения при системно-деятельностном подходе – основа для разработки (определения) содержания учебного материала, используемых источников и методов обучения. Без явно заданных целей обучения будет трудно определить, научились ли студенты тому, что от них требуется. Упражнения, контрольные вопросы, итоговые задачи можно составить только тогда, когда ожидаемые результаты обучения заданы явно и точно.

Практический опыт показал, что эффективное использование теории когнитивной нагрузки в данной форме обучения позволяет моделировать различные, приближенные к реальным профессионально-коммуникативные ситуации, повышая мотивацию обучения и формируя профессионально-коммуникативные компетенции обучающихся. Также онлайн обучение предполагает высокую степень самостоятельности студентов, тайм-менеджмент, выработку навыков самообразования.

На основе нашего исследования выявлены системообразующие компоненты, без которых образовательный процесс, направленный на формирование общепрофессиональных компетенций студентов, утрачивает свою целостность:

– целевой компонент, предполагающий собой ожидаемый, планируемый результат обучения. Если рассматривать на примере нашего курса – это начало комплексной системной подготовки студентов по освоению профессиональной лексики на английском языке и повторению грамматического материала, необходимых для участия в дискуссиях, беседах на профессиональные темы, что является немаловажным условием трудоустройства студентов-ядерщиков. Как известно, Россия имеет иностранных партнеров в сфере ядерных технологий. Сегодня это контракты на строительство и помощь в обслуживании атомных



станций в Турции, Вьетнаме, Иране, Индии, Бангладеше и ряде других стран. Госкорпорация «Росатом» как никогда заинтересована в специалистах, владеющих английским языком, т. к. это ключ к успеху международных проектов корпорации;

– субъектный компонент, выражающий личностно-ориентированную направленность подготовки, учет интересов, мотивации и целей обучающихся. Как говорилось выше, использование ИКТ способствует индивидуализации процесса обучения, начиная с возможности подбора актуального материала в соответствии со специализацией обучающихся и заканчивая выбором обучающимися темпа прохождения материала, возможностью многократного просмотра и прослушивания материала, что облегчает процесс запоминания. Т. к. наш онлайн-курс нацелен на студентов-ядерщиков первого курса, когда они еще не изучают предметы узкой специализации, материал общей ядерной тематики дается одинаковый для всех специальностей. Но в последующем формат онлайн-курса даст возможность разработки уже узко специализированных курсов с актуальным материалом для каждой из специальностей;

– деятельностный компонент, подразумевающий вовлеченность обучающихся в активный динамический обучающий процесс, переход от пассивного усвоения в процессе обучения в позицию активного деятельного участника процесса обучения. При разработке заданий нашего онлайн-курса мы постарались сохранить принцип обучения всем видам речевой деятельности. Система заданий нашего онлайн-курса выстроена таким образом, чтобы учащиеся, изучая модули, были вовлечены в просмотр, прослушивание, чтение, написание, анализ и обсуждение изучаемого материала. Формат онлайн-курса не позволяет студентам пропустить, не доделать какое-либо из заданий, задания можно делать несколько раз, улучшая результат. В итоге прохождения такого обучения объем материала и качество его запоминания улучшаются;

– управленческий компонент представляет собой деятельность, направленную на организацию и обеспечение образовательного процесса, решение задач образования, воспитания и развития личности. Функционирование всех компонентов в их взаимосвязи и взаимообусловленности обеспечивается управленческим компонентом, от организации которого в первую очередь зависят успешность и эффективность реализации целей подготовки.

Из изложенного материала логически следует, что каждый из названных системобразующих компонентов должен быть

учтен при составлении онлайн-курса при внедрении системно-деятельностного подхода в высшем образовании.

С момента первых публикаций о необходимости внедрения компьютерных технологий в высшем образовании прошло не одно десятилетие. Сегодня надо признать, что цифровые технологии – это норма и они используются как в повседневной жизни, так и для расширения возможности неформального повышения знаний по выбранной теме; использование форумов, блогов. Авторами было проведено анкетирование в российском сегменте Интернета, в социальной сети Вконтакте. Опрошено было 126 респондентов (возрастная группа 18-20 лет), самой популярной социальной сетью среди доступных мессенджеров, как и предполагалось, стала группа Вконтакте – 93%. Учитывая, что респонденты были из студенческой среды, можно утверждать достоверность полученных анкетных данных (случайно оказались в группе с опросом 3%). Результаты опроса были дополнены и конкретизированы данными, полученными в ходе обсуждения в фокус-группе.

Как показало анкетирование, находясь в сети Интернет, подавляющее большинство респондентов тратит большую часть времени на поиск информации (89%), а уже потом на обучение и общение. Подавляющее большинство 97% используют Microsoft Office, поисковые системы Google и Yandex.

Немаловажными для нас в ходе апробации курса были изучение и анализ мнения обучающихся о новом формате обучения, поскольку внедряться в российских вузах он начал относительно недавно. Данные опроса были таковы, что 36% студентов из числа опрошенных имели опыт работы с электронными курсами. В основном это курсы по изучению иностранного языка. География регионов и возраст не имели значимых расхождений в ответах. 85% студентов считают такой формат обучения удобным и интересным, преимущественно отмечая возможность не посещать университет. По мнению студентов, обучение в вузе – это постоянный стресс (подготовка к тестам, коллоквиумам, экзаменам), поэтому наличие онлайн-курсов, как отмечает большинство студентов, имеющих опыт работы с ними, дает возможность не только расширять кругозор, но и проводить подготовку к предметам в удобное время. В автоматизированной системе контроль приобретаемых знаний может быть детальным, постоянным и независимым от «пристрастий» преподавателя, а это только повышает успеваемость. Однако наряду с этим результаты опроса зафиксировали, что половина опрошенных не готовы полностью отказаться от традиционных занятий, полагая, что онлайн-

курс может быть только дополнением к традиционной форме обучения.

Проведенное анкетирование студентов показало возникающие трудности: отсутствие навыков самообразования, ограниченность обратной связи с преподавателем. Встречающиеся курсы порой бывают структурно или логически недостаточно завершенными, это указывает на то, что российские разработки еще не конкурентоспособны, официальное признание онлайн-курсов российскими работодателями также еще юридически не отработано. На данный момент работодатели отдают предпочтение соискателям с дипломами традиционной формы. Сами студенты также отмечают, что больше отдают предпочтение классическому образованию. Примечательно, что эти взгляды согласуются с данными, полученными от студентов США, прошедших онлайн обучение, где, как мы знаем, электронное обучение давно и широко применяется в университетах и колледжах [16]. В целом результаты исследования американских коллег показали, что 80% американских студентов имели опыт онлайн обучения, из них 16% имели возможность посещать традиционные занятия, но предпочли их онлайн-курсу. Хотелось отметить, что 63% респондентов (что составляет 2/3) ответили, что они все равно посещают традиционные занятия по выбору. 69% из числа опрошенных проходили онлайн обучение с целью карьерного продвижения; 37% образова-

тельных учреждений Америки отмечают тенденцию увеличения возраста обучающихся онлайн. Как видим, такой формат обучения не вытесняет традиционное обучение, а тесно с ним сотрудничает. И это особенно актуально для обучающихся, получающих свое первое высшее образование.

Анализируя препятствия для внедрения цифрового образования в России, нужно сказать, что ранее это была недостаточность развития собственной цифровой инфраструктуры вузов. В современных условиях на 2019 год эта проблема решена на 63,5% (использование ПК в учебных целях в образовательных организациях высшего образования по субъектам Российской Федерации составляет 63,5% к общему числу) [11]. Если этот вопрос изучать в динамике, то эта проблема отсутствовала уже в 2015 году, 66,3% составляло использование ПК в учебных целях в образовательных организациях высшего образования по субъектам Российской Федерации [11].

Следующим препятствием при внедрении дистанционных технологий, исходя из данных Федеральной службы государственной статистики, являются сами образовательные организации [12]. Анализируя данные таблицы, можно сказать, что используют ИКТ на 2019 год в учебном процессе по среднему профессиональному образованию только 22,3%, а по высшему профессиональному образованию – 37,6% образовательных учреждений.

Таблица

**Доля образовательных учреждений, реализующих образовательные программы с использованием дистанционных образовательных технологий для реализации основных образовательных программ, в общем числе самостоятельных образовательных учреждений, % [12]**

Показатель	Мониторинг развития информационного общества в РФ								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
По среднему профессиональному образованию	10,6	11,9	13,8	15,5	17,5	22,6	17,5	19,4	22,3
По высшему профессиональному образованию	49,8	52,8	59,0	60,2	57,4	78,2	42,8	39,3	37,6

Снижение доли вузов с 78,2% в 2015 году до 37,8% в 2018 году объясняется тем, что за четыре года, с января 2014-го по январь 2018-го, количество высших учебных заведений в России уменьшилось на 1097 [13]. В марте 2015 года занимавший тогда пост министра образования и науки Дмитрий Ливанов говорил, что концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы предусматривает сокращение количества вузов на 40%, а их филиалов – на 80%.

Таким образом, мы видим, что такая форма обучения еще пока менее популярна в России, чем на западе, однако видим и интерес со стороны студентов к ней. Следовательно, данные современные методические

приемы способствуют обеспечению положительной мотивации обучения, активизации познавательной деятельности студентов, интеграции вузов в международное образовательное пространство. Внедрение нового не должно вести к отказу от прежней, традиционной формы, оно должно стать неотъемлемой ее частью.

**Выводы.** Подводя итог исследования, внедрение информационно-коммуникационных технологий, при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку будущих специалистов в области ядерной технологии, обладает большим потенциалом, способствующим ориентации студентов на самообучение.

Использование теории когнитивной

нагрузки при постановке целей обучения позволит повышать мотивацию обучения у студентов физико-технических специальностей и как следствие способствовать формированию профессионально-коммуникативных компетенций обучающихся (самостоятельность, тайм-менеджмент, выработка навыков самообразования).

Предлагаемое нами внедрение системо-

образующих компонентов (целевой, субъектный, деятельностный и управленческий) изменяет характер обучения от зазубривания к осознанной системе повторений с использованием инструментов ИКТ; сокращается время, необходимое для изучения материала; развивается мотивационно-ценностная сфера личности у обучающихся; формируется осознанная познавательная мотивация.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский, С. И. Теоретические основы научной организации учебного процесса / С. И. Архангельский. – Москва : Знание, 1975. – 41 с.
2. Беспрозванных, Т. В. Роль и стратегия создания онлайн-курса для изучения профессионально-ориентированного английского языка студентами физико-технических специальностей / Т. В. Беспрозванных, Я. В. Кухтина, О. Л. Филатова // Молодежь и наука: реальность и будущее : материалы XII междунауч.-практ. конференции. – Невинномысск : НИЭУП, 2019. – С. 329-334.
3. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления / М. М. Поташник. – Москва : Пед. о-во России, 2002. – 350 с.
4. Тихомиров, О. К. Введение. Психология компьютеризации: современные проблемы / О. К. Тихомиров // Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. Тезисы докладов Всесоюзной конференции. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1985. – С. 3-6.
5. Храмов, Ю. Е. Готовность школ к цифровой трансформации / Ю. Е. Храмов, П. Д. Рабинович, М. Э. Кушнир [и др.] // Информатика и образование. – 2019. – № 10. – С. 13-20.
6. Современная цифровая образовательная среда в РФ. – URL: <http://neorusedu.ru/news/marina-borovskaya-vazhno-ponyat-naskolko-tsifra-izmenit-obrazovanie> (дата обращения: 22.12.2019). – Текст : электронный.
7. О проекте. – Текст : электронный // Современная цифровая образовательная среда в РФ. – URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 05.02.2020).
8. Аудитория Рунета выросла на 7% за три года. – Текст : электронный // Mediascope. – URL: <https://mediascope.net/news/1035826/> (дата обращения: 05.02.2020).
9. Интернет в России: динамика проникновения. Лето-2016. – Текст : электронный // ФОМ. – URL: <https://fom.ru/SMI-i-internet/13021> (дата обращения: 05.02.2020).
10. Материалы. ФГОС ВО 3+-. – Текст : электронный // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 05.02.2020).
11. Форма № ВПО-2 «Сведения о материально-технической и информационной базе, финансово-экономической деятельности образовательной организации высшего образования». Сведения за 2015, 2018 годы о количестве персональных компьютеров в образовательных организациях высшего образования по субъектам Российской Федерации. – Текст : электронный // Портал Министерства науки и высшего образования РФ. – URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/index.php> (дата обращения: 11.12.2019).
12. Мониторинг развития информационного общества в Российской Федерации (Показатели развития информационного общества в Российской Федерации от 04.09.2019). – Текст : электронный // Федеральная служба государственной статистики. – URL: [http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/science\\_and\\_innovations/it\\_technology/](http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/it_technology/) (дата обращения: 11.12.2019).
13. СМИ о РОСОБРНАДЗОРЕ. Коммерсантъ – «Половина вузов России не сдали зачет». – Текст : электронный // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. – URL: [http://obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/press/index.php?id\\_4=6694](http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/press/index.php?id_4=6694) (дата обращения: 05.02.2020).
14. A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, P. W. Airasian et al. – URL: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf> (mode of access: 05.02.2020). – Text : electronic.
15. Schunk, D. H. Learning theories : an educational perspective / D. H. Schunk. – URL: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&assetKey=AS%3A273549456019456%401442230680395> (mode of access: 05.02.2020). – Text : electronic.
16. 2019 Online Education Trends Report. – URL: <https://www.bestcolleges.com/perspectives/annual-trends-in-online-education/> (mode of access: 05.02.2020). – Text : electronic.

## REFERENCES

1. Arkhangel'skiy, S. I. (1975). *Teoreticheskie osnovy nauchnoy organizatsii uchebnogo protsesssa* [Theoretical foundations of the scientific organization of the educational process]. Moscow, Znanie. 41 p.
2. Besprozvannykh, T. V., Kukhtina, Ya. V., Filatova, O. L. (2019). Rol' i strategiya sozdaniya onlayn-kursa dlya izucheniya professional'no-orientirovannogo angliyskogo yazyka studentami fiziko-tekhnicheskikh spetsial'nostey [The role and strategy of creating an online course for the study of professionally oriented english by students of physical and technical specialties]. In *Molodezh' i nauka: real'nost' i budushchee : materialy XII mezhd. nauch.-prakt. konferentsii*. Nevinnomyssk, NIEUP, pp. 329-334.
3. Potashnik, M. M. (2002). *Kachestvo obrazovaniya: problemy i tekhnologiya upravleniya* [Education quality: problems and management technology]. Moscow, Ped. o-vo Rossii. 350 p.

4. Tikhomirov, O. K. (1985). Vvedenie. Psikhologiya komp'yuterizatsii: sovremennye problemy [Introduction. The psychology of computerization: current issues]. In *Psikhologicheskie problemy sozdaniya i ispol'zovaniya EVM. Tezisy dokladov Vsesoyuznoy konferentsii*. Moscow, Izd-vo Moskovskogo un-ta, pp. 3-6.
5. Khranov, Yu. E., Rabinovich, P. D., Kushnir, M. E. et al. (2019). Gotovnost' shkol k tsifrovoy transformatsii [School readiness for digital transformation]. In *Informatika i obrazovanie*. No. 10, pp. 13-20.
6. *Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF* [Modern digital educational environment in the Russian Federation]. URL: <http://neorusedu.ru/news/marina-borovskaya-vazhno-ponyat-naskolko-tsifrazmenit-obrazovanie> (mode of access: 22.12.2019).
7. *O proekte* [About the project]. In *Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF*. URL: <http://neorusedu.ru/about> (mode of access: 05.02.2020).
8. *Auditoriya Runeta vyroslo na 7% za tri goda* [Runet audience grew by 7% in three years]. In *Mediascope*. URL: <https://mediascope.net/news/1035826/> (mode of access: 05.02.2020).
9. *Internet v Rossii: dinamika proniknoveniya. Leto-2016* [Internet in Russia: penetration dynamics. Summer 2016]. In *FOM*. URL: <https://fom.ru/SMI-i-internet/13021> (mode of access: 05.02.2020).
10. *Materialy. FGOS VO 3++* [Materials. GEF HE 3 ++]. In *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya*. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (mode of access: 05.02.2020).
11. *Forma № VPO-2 «Svedeniya o material'no-tekhnicheskoy i informatsionnoy baze, finansovo-ekonomicheskoy deyatel'nosti obrazovatel'noy organizatsii vysshego obrazovaniya»*. *Svedeniya za 2015, 2018 gody o kolichestve personal'nykh komp'yuterov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya po sub"ektam Rossiyskoy Federatsii* [Form No. HPE-2 "Information on the material and technical and information base, financial and economic activities of the educational organization of higher education". Information for 2015, 2018 on the number of personal computers in educational institutions of higher education in the constituent entities of the Russian Federation]. In *Portal Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF*. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/activity/stat/highed/index.php> (mode of access: 11.12.2019).
12. *Monitoring razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy federatsii (Pokazateli razvitiya informatsionnogo obshchestva v Rossiyskoy Federatsii ot 04.09.2019)* [Monitoring the development of the information society in the Russian Federation (indicators of the development of the information society in the Russian Federation from 09/04/2019)]. In *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki*. URL: [http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/science\\_and\\_innovations/it\\_technology/](http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/it_technology/) (mode of access: 11.12.2019).
13. *SMI o ROSOBRNADZORE. Kommersant* – «Polovina vuzov Rossii ne sdali zacet» [Media about ROSOBRNADZOR. Kommersant – "Half of Russian universities did not pass the test"]. In *Federal'naya sluzhba po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki*. URL: [http://obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/press/index.php?id\\_4=6694](http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/press/index.php?id_4=6694) (mode of access: 05.02.2020).
14. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W. et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. URL: <https://www.uky.edu/~rsandi/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf> (mode of access: 05.02.2020).
15. Schunk, D. H. *Learning theories : an educational perspective*. URL: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&assetKey=AS%3A273549456019456%401442230680395> (mode of access: 05.02.2020).
16. *2019 Online education trends report*. URL: <https://www.bestcolleges.com/perspectives/annual-trends-in-online-education/> (mode of access: 05.02.2020).

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.8:398.8  
ББК 4447.90

DOI 10.26170/ps20-02-22  
ГРНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.02

### **Кашина Наталья Ивановна,**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: korianata@mail.ru

### **Пшеничникова Анна Алексеевна,**

преподаватель, Свердловский областной педагогический колледж; студент 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: seilorm@yandex.ru

### **Пичугина Людмила Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620075, Россия, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 41; e-mail: milli-pi@yandex.ru

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** духовно-нравственное воспитание; студенты педагогического колледжа; отечественная вокальная музыка советского периода второй половины XX века; музыкальное образование.

**АННОТАЦИЯ.** *Актуальность* проблемы, рассматриваемой в статье, обусловлена тем, что приоритеты государственной политики сегодня лежат в области совершенствования духовно-нравственного воспитания молодежи. Большими возможностями в решении данной проблемы обладает музыкальное искусство, которое обращается к сознанию человека через чувства, выполняет роль воспитателя. *Цель статьи* – раскрыть педагогический потенциал отечественной вокальной музыки советского периода второй половины XX века в духовно-нравственном воспитании студентов педагогического колледжа и рассмотреть методы, которые для этого могут применяться преподавателем музыкальных дисциплин. *Методологической основой* исследования являются: теория полифункциональности музыки (В. Н. Холопова), теоретические положения о педагогическом потенциале музыкального искусства в духовно-нравственном становлении подрастающего поколения (Э. Б. Абдуллин, Д. Б. Кабалевский и др.). Использовались следующие *методы исследования*: изучение и анализ литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, опытно-поисковая работа, педагогическое наблюдение. *Научная новизна* состоит в раскрытии возможностей использования методов музыкального образования в духовно-нравственном воспитании студентов колледжа средствами вокальной музыки советского периода, отражающей в художественно-образном содержании темы гражданственности, патриотизма, долга, любви, товарищества и т. д. *Практическая значимость* результатов исследования состоит в том, что авторами предложен репертуарный ряд отечественной вокальной музыки советского периода второй половины XX в., который разделен на тематические блоки. Авторами предложены *методы*, которые может применять преподаватель для успешного освоения студентами педагогического колледжа содержания данного музыкального материала. Это методы музыкального обобщения, размышления о музыке, музыкальных коллекций (данные методы предложены в связи с тем, что в основе процесса познания лежат мыслительные операции сравнения, обобщения, классификации и структурирования); *методы*, способствующие «проживанию» обучающимися художественного образа, заложенного в музыкальном произведении, их идентификации с героями, ситуациями (методы сопереживания и эмоциональной драматургии).

### **Kashina Natalia Ivanovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **Pshenichnikova Anna Alekseevna,**

Lecturer, Sverdlovsk Regional Pedagogical College; 2nd Year Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

### **Pichugina Lyudmila Nikolaevna,**

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

## **SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE BY MEANS OF DOMESTIC VOCAL MUSIC OF THE SOVIET PERIOD OF THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY**

**KEYWORDS:** spiritual and moral education; students of pedagogical college; domestic vocal music of the Soviet period of the second half of the 20th century; musical education.

**ABSTRACT.** The relevance of the problem considered in the article is due to the fact that the priorities of state policy today lie in the field of improvement of spiritual and moral education of young people. Musical art has great opportunities in solving this problem, which appeals to the consciousness of a person through feelings, performs the role of an educator. The purpose of the article is to reveal the pedagogical potential of the national vocal music of the Soviet period of the second half of the 20th century in the spiritual and moral education of students of the pedagogical college and to consider methods that can be used by the teacher of musical disciplines for this purpose. The methodological basis of the study is: the theory of the polyfunctionality of music (V. N. Holopov), theoretical provisions on the pedagogical potential of musical art in the spiritual and moral formation of the younger generation (E. B. Abdullin, D. B. Kabalevsky, etc.). The following methods of research were used: study and analysis of literature, analysis and synthesis of pedagogical experience, experimental and search work, pedagogical observation. The scientific novelty is that the authors reveal the pedagogical potential of the national vocal music of the Soviet period in the spiritual and moral education of young people, which is that the music of this period contains such topics as citizenship, patriotism, the theme of man in war, the theme of love, friendship, etc. The practical significance of the results of the study is that the authors proposed a repertoire series of domestic vocal music of the Soviet period of the second half of the 20th century, which is divided into thematic blocks. The authors propose methods that the teacher can use to successfully develop the content of this musical material by college students. These are methods, cognitive operations of comparison, generalization, classification and structuring (methods of musical generalization, reflection about music, musical collections), the methods promoting "accommodation" by students of the artistic image put in the piece of music, their identification with heroes, situations (methods of empathy and emotional dramatic art) are the cornerstone of process of knowledge.

**Введение.** Сегодня в России происходят существенные изменения в общественно-политической и социокультурной жизни: активно развивается рыночная экономика, происходит глобальное развитие средств массовой коммуникации, что сопровождается дефицитом духовности и нравственности. Подростающее поколение и молодежь нуждается в ценностно-смысловых ориентирах, духовно-нравственных идеалах и культурных образцах, являющихся важнейшими регуляторами социального поведения. Стратегическим ресурсом общества, гарантирующим ему духовную устойчивость, является духовно-нравственное воспитание, поскольку постигнутые и осознанные личностью духовно-нравственные ценности являются базой ее самоопределения и самореализации [4; 12]. По мнению современных культурологов, «разговор о духовно-нравственных основах личности приобретает особый смысл – это вопрос о самосохранении общества, о единстве его прошлого и будущего» [10, с. 5]. В связи с этим, проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения отражена в ряде официальных документов («Национальная доктрина образования РФ до 2025 г.», «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года» и др.).

Современная школа и дошкольные образовательные учреждения сегодня нуждаются в педагоге, который должен быть подготовлен к осуществлению духовно-нравственного воспитания обучающихся (к воспитанию у них российской гражданской идентичности, освоению ими гуманистических и традиционных ценностей многонационального российского общества и т. д., о чем говорится в ФГОС НОО), но и сам должен быть личностью, обладающей духовно-нравственной культурой.

Учебные планы педагогических колледжей по образовательным программам

44.02.01 «Дошкольное образование», 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», 51.02.02 «Социально-культурная деятельность (по видам)» и др. предполагают освоение обучающимися таких дисциплин, как «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом», «Теория и методика музыкального воспитания в дошкольном образовании», «История музыки», «Основы исполнительского мастерства по видам: вокал» и др. Они направлены на формирование у обучающихся знаний об эпохах и стилях в музыкальном искусстве, специфике музыкальных инструментальных и вокальных жанров, развитие музыкального восприятия, становление профессиональной (музыкально-педагогической) культуры, подготовку к профессиональной музыкально-образовательной работе с обучающимися в учреждениях общеобразовательного типа.

В их содержание, как и в содержание внеурочной деятельности студентов педагогических колледжей, помимо прочего, преподаватель может включать не только классическую музыку, но и отечественную вокальную музыку советского периода второй половины XX века, обладающую большим педагогическим потенциалом в духовно-нравственном воспитании молодежи. Будущим педагогам необходимо дать инструмент, способствующий реализации данного потенциала, предложить наиболее эффективные методы, которые может применять преподаватель для успешного освоения обучающимися содержания данного музыкального материала. Цель статьи – раскрыть педагогический потенциал отечественной вокальной музыки советского периода второй половины XX века в духовно-нравственном воспитании студентов педагогического колледжа и рассмотреть мето-

ды, которые для этого могут применяться преподавателем.

**Обзор литературы.** Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения поднимается в работах Б. Т. Лихачева [6], Н. Д. Никандрова [11] и мн. др. В них раскрыты теоретические аспекты духовно-нравственного воспитания личности, ценностные приоритеты модернизации современного российского образования. Под духовно-нравственным воспитанием сегодня подразумевают педагогический организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию, носителями которых является многонациональный народ РФ, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения, мировое сообщество [3].

Музыкальная культура общества является продуктом специфической духовно-практической деятельности человека, выражением общественно-практической жизнедеятельности людей, способом существования и функционирования их музыкального сознания [13]. Поэтому реализация ценностного потенциала музыкальной культуры в системе обучения и воспитания молодежи признается одним из перспективных направлений духовно-нравственного воспитания, что отражают исследования Э. Б. Абдуллина, Н. И. Ануфриевой и др. Главной целью педагогики искусства сегодня является донесение духовно-нравственных ценностей до нового поколения людей. Искусство рассматривается как единственная область, «в которой может закономерным образом совершаться эмоционально-нравственное развитие растущего человека и его приобщение к высшим духовным ценностям своего народа и человечества» [8, с. 7]. Сегодня есть примеры использования в содержании музыкального образования школьников вокального репертуара советского периода не только в образовательных учреждениях России, но и в ближнем зарубежье (например, в Белоруссии [13]).

**Результаты исследования.** Особенностью отечественной вокальной музыки советского периода второй половины XX века является то, что она содержит темы, способствующие духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Однако в практике современного общего и дополнительного музыкального образования данный пласт отечественной музыкальной культуры слабо востребован. В программе «Музыка» Г. П. Сергеевой, Е. Д. Критской, Т. С. Шмагиной, по которой сегодня занимаются все общеобразовательные школы России, предлагается знакомство учащихся

лишь с отдельными музыкальными произведениями этого периода В. С. Высоцкого, Б. Ш. Окуджавы, А. Н. Пахмутовой и др. Но указанные примеры являются малой частью огромного пласта вокальной музыки, который современным школьникам совершенно неизвестен. Вследствие чего огромный потенциал данной музыки, способной особыми художественными средствами формировать систему ценностей личности подрастающего поколения, остается вне данного процесса.

Анализ содержания учебных планов, программ, состояния современной практики обучения студентов педагогических колледжей России [1; 9], свидетельствует о недостатке внимания педагогов к этой проблеме. Студенты, в основном, знакомятся лишь с произведениями отечественной и зарубежной музыкальной классики. Музыкальная культура недавнего прошлого, какой является вокальная музыка советского периода второй половины XX века, остается «за кадром».

Обратившись к отечественной вокальной музыке советского периода, необходимо отметить, что во второй половине XX века произошло стремительное развитие во многих областях массовых музыкальных жанров. Обновились и расширились формы и виды творческой деятельности, способы коммуникации, потребления и восприятия. Именно массовая советская песня в то время выполняла одну из функций в государстве – функцию воспитания молодежи [2; 7].

Для советской песни период 60-80-х гг. XX века был наиболее продуктивным. В нем активно проявили себя композиторы разных поколений: М. Блантер, В. Высоцкий, В. Гаврилин, Б. Окуджава, А. Петров, А. Пахмутова, М. Таривердиев, Я. Френкель и др. В этот период в сфере академической музыки работали такие композиторы, как А. Бабаджанян, В. Баснер, А. Петров, Т. Хренников, А. Эшпай. Каждый из них внес свой особенный почерк, свой штрих в богатую палитру музыкальной культуры советской песни той эпохи.

К 70-м годам XX века в содержании и характере песенного творчества значительно усилилось лирическое и гражданственно-патриотическое начало, на второй план уходит героика произведений. Главенствующее место стала занимать песня, направленная на массового зрителя, но предназначенная для сольного концертного исполнения профессиональными певцами, то есть песня эстрадная [2]. Такими исполнителями советской эстрадной песни становятся М. Бернес, А. Герман, Е. Камбурова, М. Кристаллинская, Е. Мартынов, М. Магомаев, В. Ободзинский, В. Толкунова и др. Благодаря сочетанию артистического образа, исполни-

тельской манеры с авторским стилем исполняемого репертуара, каждого артиста можно считать чутким интерпретатором композиторского творчества в данном жанре. Особенности советской песни состоят в углублении лирического начала, которое проникает и в песни общественного и гражданского звучания, обогащении ее музыкально-поэтического содержания. Происходит углубление, «осерьезнивание» жанра» [7, с. 115], а также расширение жанровых разновидностей: песни лирические, героические, эпические, шуточно-сатирические, песни-гимны, песни-баллады, монологи и т. д.

Репертуар вокальной отечественной музыки советского периода второй половины XX века можно разделить на несколько тематических блоков:

*Тема гражданственности*, в которой воспевается героика современности (от освоения широких просторов Родины до покорения космоса), что является одной из тенденций к романтизации жизни, образа чувств и мыслей советской молодежи, раскрывается в песнях «Перед дальней дорогой» (муз. М. Блантера, стихи В. Дыхоновичного и М. Слободского), «Знаете, каким он парнем был» (муз. А. Пахмутовой, стихи Н. Добронравова) и др.

*Тема патриотизма*, которая раскрывается через любовь к Отчизне и малой Родине, любовь к природе, воспевание и созерцание ее красоты, раскрывается в песнях «Русское поле» (муз. Я. Френкеля, стихи И. Гоффа), «Течет Волга» (муз. М. Фрадкина, стихи Л. Ошанина), «Цветы России» (муз. Е. Птичкина, стихи В. Бутенко), «Гляжу в озера синие» (муз. Л. Афанасьева, стихи И. Шаферана) и др.

*Тема войны* раскрывается через показ героев Великой Отечественной Войны, иногда совсем молодых мальчиков, их размышления о смысле их героических поступков, о цене Победы. Это песни «На безымянной высоте» (муз. В. Баснера, стихи М. Матусовского), «Журавли» (муз. Я. Френкеля, стихи Р. Гамзатова), «Алеша» (муз. Э. Колмановского, стихи К. Ваншенкина), «День Победы» (муз. Д. Тухманова, стихи В. Харитоновы и др.

*Тема любви, лирики* раскрывается в песнях советского периода в процессе обращения от коллективных эмоций к личностным (от внешнего к внутреннему). Авторами и исполнителями рисуется образ простого, сердечного человека, переживающего свои повседневные проблемы, радости и печали. Некоторые из этих песен отличались глубокой философской мыслью. Это песни «Белой акации гроздь душистые» В. Мурадели (слова М. Матусовского), «Любовь и разлука» Б. Окуджавы (стихи

И. Шварца) и др.

*Тема дружбы*, как наивысшей нравственной категории, также раскрывается в песнях советского периода. В них воплощаются такие качества советского человека, как благородство, альтруизм и бескорыстие, то есть те, которые являются показателями высоких моральных принципов. Эта тема раскрывается в песнях «Дорога добра» (муз. М. Минкова, слова Ю. Энтина), «Песня дружбы» (муз. Ю. Чичкова, слова М. Пляцковского) и др.

Перечисленные примеры могут быть включены в различные занятия у студентов педагогического колледжа, в том числе во внеурочную деятельность, что является залогом успешного их использования в дальнейшей профессиональной деятельности. Для использования перечисленных вокальных произведений преподавателями педагогических колледжей нами предлагается ряд методов музыкального образования, использование которых позволит развить у студентов педагогического колледжа интерес к таким произведениям, а также воспитывать у них музыкальную культуру как часть их духовной культуры в целом (Д. Б. Кабалевский). Это *методы музыкального обобщения, размышления о музыке, музыкальных коллекций*, способствующие познанию студентами особенностей данного пласта музыкальной культуры, ее ценностного содержания, *так как в основе процесса познания лежат мыслительные операции сравнения, обобщения, классификации и структурирования*.

*Метод размышления о музыке*, разработанный Д. Б. Кабалевским, может быть использован в процессе поиска обучающимися решения различных проблем: выявление основной идеи вокального произведения, определение взаимосвязи идеи вокального произведения со временем его создания, с социальной обстановкой, с особенностями музыкального языка определенного времени. Этот метод чрезвычайно эффективен при выявлении соответствия тематики песни с реальными событиями жизни нашей страны, при включении механизмов идентификации и рефлексии (о чем мы писали в своих опубликованных ранее работах [4; 5]). Современный студент, выступающий в роли слушателя или исполнителя, может представить героя произведения, оценить его поступки, а оценка собственного исполнения позволит определить те недочеты в раскрытии образа произведения, которые возможно улучшить, исправить. Специфика метода заключается в том, что мнений и высказываний по поводу произведения может быть много. В столкновении различных мнений, «конфликте» этих



мнений, студенты приходят к определенным выводам и умозаключениям. Нередко они входят в качестве присвоенных ценностей в структуру личности реципиента.

*Метод музыкального обобщения*, который разработали Д. Б. Кабалевский и Э. Б. Абдуллин, способствует усвоению обучающимися ключевых знаний о музыкальной культуре и предполагает реализацию на основе сопоставления или сравнения двух музыкальных образов, интерпретаций одного и того же произведения, двух художественных образов в разных видах искусства, двух музыкальных жанров, стилей и т. д. Например, в процессе знакомства студентов с творчеством В. С. Высоцкого, они делают вывод о том, что в нем присутствуют темы высокие и низкие, проникновенный лиризм и проза повседневности, жизнь и смерть, веселый юмор и отчаяние, саркастичность и открытый трагизм, а также яркая театральность и глубокая исповедальность [2].

*Метод музыкальных коллекций*, разработанный Н. Л. Гродзенской, направлен на осуществление обучающимися подборок песен, посвященных конкретным образам, темам, композиторам, стилям, эпохам, жанрам и т. д. Например, можно предложить обучающимся собрать «коллекции» песен, посвященных образам борьбы и победы, Великой Отечественной Войне, образам любви, природы и др., из отечественных песен советского периода второй половины XX века. Эти коллекции могут быть оформлены в виде презентации, аудиокolleкции, видеокolleкции и т. д. В процессе реализации данного метода студенты не только познакомятся с данным репертуаром, но и будут осуществляться мыслительные операции сравнения, обобщения и классификации, что, в конечном счете, приведет к воспитательному эффекту.

*В процессе освоения студентами педагогического колледжа вокальной отечественной музыки советского периода второй половины XX века преподаватель может использовать методы сопереживания и эмоциональной драматургии*, поскольку они способствуют «проживанию» обучающимися художественного образа, заложенного в музыкальном произведении, помогают обучающимся идентифицировать себя с героями, ситуациями [5].

*Метод сопереживания*, разработанный Н. А. Ветлугиной, способствует постижению слушателем определенного эмоционального тона произведения, сравнению пережитых эмоций со своими прошлыми переживаниями, с переживаниями других людей. Данный метод может применяться в процессе освоения таких песен, как «Песня о далекой Родине» (муз. М. Л. Таривердиева,

сл. Р. Рождественского), «Бухенвальдский набат» (муз. В. Мурадели, сл. А. Соболева) и др. Данный метод может с успехом совмещаться с методом художественного контекста, разработанным Л. В. Горюновой, в основе которого лежит выход за пределы языкового поля музыкального искусства.

*Метод эмоциональной драматургии*, разработанный Э. Б. Абдуллиным и Д. Б. Кабалевским, позволяет не только активизировать эмоциональное отношение обучающихся к музыке, создать на занятии атмосферу увлеченности, живого интереса, но и помочь им принять опыт эмоционально-нравственного отношения человека к действительности, заключенный в музыкальном произведении. Например, при знакомстве с музыкой к фильму «Вам и не снилось» можно начать со вступительного слова о том, какие советские фильмы студентам уже знакомы. Продолжить рассказом о самом фильме, предложить посмотреть его фрагменты. Используя вопросно-ответную форму, порассуждать о том, почему возник конфликт между главными героями и их родителями, между семьями. Кульминацией может служить песня «Последняя поэма» (муз. А. Рыбникова, сл. Р. Тагора).

Преподаватель может использовать *метод создания композиций*, поскольку возникновение и активизация в сознании человека ценностей осуществляется в ходе той или иной формы деятельности ценностно-ориентированного субъекта по отношению к объекту, носителю ценности, т. е. данный процесс осуществляется через музыкальную деятельность, где она выступает средством обработки информации, заложенной в музыкальном произведении, являющемся многоуровневой информационной системой. Здесь также задействуется художественное общение – деятельность, в процессе которой осуществляется эмоционально-интеллектуальная связь создателя / творца и слушателя через опосредующее звено – музыкальное произведение, несущее в себе жизненный и художественный опыт автора, информацию о его художественной концепции мира и личности, которая осваивается зрителем через «диалог» [14].

*Метод создания композиций*, разработанный Л. В. Горюновой, предполагающий изучение музыкального произведения через его исполнение (хоровое и сольное пение, игра на музыкальных инструментах, движение под музыку и т. д.), позволяет включить в процесс творчества обучающихся с различным уровнем музыкальных способностей, найти для каждого тот вид деятельности, который наиболее соответствует его склонностям и интересам.

**Заключение.** Отечественная вокаль-

ная музыка советского периода второй половины XX века обладает большим педагогическим потенциалом в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Предложенный репертуарный ряд, разделенный на тематические блоки (тема гражданственности, тема патриотизма, любви к Отчизне и малой Родине, тема войны, темы любви, лирики, дружбы) может использоваться преподавателями педагогических колледжей как в процессе освоения музыкально-педагогических дисциплин («Теория и методика музыкального воспитания с практикумом», «Теория и методика музыкального воспитания в дошкольном образовании», «История музыки», «Основы исполнительского мастерства по видам: вокал»), так и во внеучебной деятельности студентов.

Данный пласт отечественной вокальной музыки был использован в Свердлов-

ском областном педагогическом колледже и показал свою состоятельность. Так, например, данная музыка использовалась в ряде проектов: проект «Один в один», который проводился в форме заключительного занятия-концерта учебной дисциплины «Основы исполнительского мастерства по видам: вокал». Специфика проекта заключалась в создании студентами пародий на известных советских исполнителей (А. Ведищевой, М. Кристаллинской, М. Пахоменко, К. Шульженко, А. Герман и др.); традиционный весенний фестиваль «Цветущий май», посвященный Победе русского народа в Великой Отечественной Войне, целью которого является приобщение студентов к патриотической и военной музыке советского периода и современности средствами хорового и театрального искусства, сольного исполнительства и т. д.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Буркова, Л. Ф. Формы и методы классной и внеклассной работы с учащимися педагогического колледжа / Л. Ф. Буркова // Молодые голоса : сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей / отв. ред. Ю. Г. Круглов. – Москва : РИЦ «Арьфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – Вып. 9.
2. Долинская, Е. Б. История современной отечественной музыки : учебное пособие / Е. Б. Долинская. – Москва : Музыка, 2001. – Вып. 3. (1960-1990). – 656 с.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/index.htm>. – Текст : электронный.
4. Кашина, Н. И. Освоение детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей : монография / Н. И. Кашина. – Екатеринбург, 2014. – 184 с.
5. Кашина, Н. И. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей / Н. И. Кашина, Н. Г. Тагильцева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5 (48). – С. 70-73.
6. Лихачев, Б. Т. Законы формирования и действия воспитательных ценностей в общественном и индивидуальном сознании / Б. Т. Лихачев // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 3. – С. 157-168.
7. Матутите, Е. А. Советская массовая песня 70-80-х годов / Е. А. Матутите. – Москва : Знание, 1982. – 128 с.
8. Мелик-Пашаев, А. А. О состоянии и возможностях художественного образования. Аналитическая записка / А. А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2008. – № 1.
9. Михайлова, Т. А. Развитие музыкальной культуры студентов педагогического колледжа, как педагогическая проблема / Т. А. Михайлова // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 2 (18). – С. 115-119.
10. Мурзина, И. Я. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание дошкольников и младших школьников в детских садах и школах с кадетским (казацким) компонентом : научно-методическое пособие / И. Я. Мурзич. – Екатеринбург, 2016. – 144 с.
11. Никандров, Н. Д. Духовно-нравственное воспитание как задача современной системы образования / Н. Д. Никандров // Современное образование как открытая система : коллективная монография / под ред. Н. Г. Ничкало, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. – Москва : Институт научной и педагогической информации РАО ; ЮНИТИ-ДАНА ; ЮРКОМПАНИ, 2012. – С. 3-14.
12. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJotEFnyHlBitwN4gB.pdf>. – Текст : электронный.
13. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства : учебное пособие / В. Н. Холопова. – Санкт-Петербург : Лань, 2000. – 320 с.
14. Языков, Е. Л. Развитие навыков художественного общения у дирижеров-хормейстеров в процессе профессиональной подготовки в вузе / Е. Л. Языков, Н. И. Кашина // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2018. – № 32. – С. 92-100.
15. Tagiltseva, N. G. Musical culture of Belarus in the system of music education of Russian schoolchildren / N. G. Tagiltseva, K. V. Petrachkov, T. S. Bogdanova // Искусство и культура. – 2017. – № 4 (28). – С. 106-110.

### REFERENCES

1. Burkova, L. F. (2003). Formy i metody klassnoy i vneklassnoy raboty s uchashchimisya pedagogicheskogo kolledzha [Forms and methods of classroom and extracurricular work with students of teacher training college]. In Kруглов, Yu. G. (Ed.). *Molodye golosa : sbornik nauchno-issledovatel'skikh rabot aspirantov i soiskateley*. Moscow, RITs «Ar'fa» MGOPU im. M.A. Sholokhova. Issue 9.
2. Dolinskaya, E. B. (2001). *Istoriya sovremennoy otechestvennoy muzyki* [History of modern domestic music]. Moscow, Muzyka. Issue 3. (1960-1990). 656 p.

3. *Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [Concept of spiritual and moral development and education of the personality of Russian citizen]. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/index.htm>.
4. Kashina, N. I. (2014). *Osvoenie det'mi i molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey* [Mastering by children and youth of traditional cultural and artistic values]. Ekaterinburg. 184 p.
5. Kashina, N. I., Tagil'tseva, N. G. (2014). *Psikhologicheskie predposylki osvoeniya lichnost'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey* [Psychological prerequisites for a person to master traditional cultural and artistic values]. In *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 5 (48), pp. 70-73.
6. Likhachev, B. T. (1999). *Zakony formirovaniya i deystviya vospitatel'nykh tsennostey v obshchestvennom i individual'nom soznanii* [Laws of formation and action of educational values in public and individual consciousness]. In *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*. No.3, pp. 157-168.
7. Matutite, E. A. (1982). *Sovetskaya massovaya pesnya 70-80-kh godov* [Soviet mass song of the 70-80s]. Moscow, Znanie. 128 p.
8. Melik-Pashaev, A. A. (2008). *O sostoyanii i vozmozhnostyakh khudozhestvennogo obrazovaniya. Analiticheskaya zapiska* [On the state and possibilities of art education. Analytic note]. In *Iskusstvo v shkole*. No. 1.
9. Mikhaylova, T. A. (2010). *Razvitie muzykal'noy kul'tury studentov pedagogicheskogo kolledzha, kak pedagogicheskaya problema* [Development of students' musical culture of teacher training college as a pedagogical problem]. In *Obrazovanie i samorazvitie*. No. 2 (18), pp. 115-119.
10. Murzina, I. Ya. (2016). *Dukhovno-nravstvennoe i grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov v detskikh sadakh i shkolakh s kadetskim (kazach'im) komponentom* [Spiritual and moral and civil-patriotic education of preschoolers and primary schoolchildren in kindergartens and schools with a cadet (cossack) component]. Ekaterinburg. 144 p.
11. Nikandrov, N. D. (2012). *Dukhovno-nravstvennoe vospitanie kak zadacha sovremennoy sistemy obrazovaniya* [Spiritual and moral education as a task of the modern education system]. In Nichkalo, N. G., Filonov, G. N., Sukhodol'skaya-Kuleshova, O. V. (Eds.). *Sovremennoe obrazovanie kak otkrytaya sistema : kollektivnaya monografiya*. Moscow, Institut nauchnoy i pedagogicheskoy informatsii RAO, YuNITI-DANA, YuRKOMPANI, pp. 3-14.
12. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* [Development strategy of education in the Russian Federation for the period until 2025]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJotEFnyHlBitwN4gB.pdf>.
13. Kholopova, V. N. (2000). *Muzyka kak vid iskusstva* [Music as a form of art]. Saint Petersburg, Lan'. 320 p.
14. Yazykov, E. L., Kashina, N. I. (2018). *Razvitie navykov khudozhestvennogo obshcheniya u dirizherov-khormeysterov v protsesse professional'noy podgotovki v vuze* [Development of artistic communication skills among choirmaster conductors in the process of professional training at a university]. In *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. No. 32, pp. 92-100.
15. Tagiltseva, N. G., Petrachkov, K. V., Bogdanova, T. S. (2017). *Musical culture of Belarus in the system of music education of Russian schoolchildren*. In *Iskusstvo i kul'tura*. No. 4 (28), pp. 106-110.

УДК 797.561  
ББК 4572.47

DOI 10.26170/ps20-02-23  
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

**Ахмадиев Марат Наркисович,**

мастер спорта по спортивной гимнастике СССР, старший преподаватель кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: maratahmadiev12101960@gmail.com

**Тычкина Кристина Анатольевна,**

мастер спорта по парашютному спорту, доцент кафедры физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kristinasmit@mail.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ  
СПОРТСМЕНОВ-ПАРАШЮТИСТОВ  
ВЫСОКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ПРЫЖКОВ  
НА ИНДИВИДУАЛЬНУЮ АКРОБАТИКУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: парашютный спорт; прыжки на индивидуальную акробатику; техническая подготовка спортсменов-парашютистов; парашютная подготовка; оценка технического мастерства парашютистов.

АННОТАЦИЯ. В статье описывается поэтапная разработка модели, позволяющей исследовать техническую подготовленность спортсменов-парашютистов при выполнении прыжков на индивидуальную акробатику. Посредством различных методов авторами были выявлены основные критерии и разработаны коэффициенты для оценки уровня выполнения отдельных технических элементов прыжков на индивидуальную акробатику. Приводятся результаты успешного апробирования модели на спортсменах-парашютистах, которое позволило определить сильные и слабые стороны технического мастерства, наметить зоны развития при прыжках. Проблема повышения уровня технической подготовленности спортсменов, доведения рациональной техники движения до совершенства осложняется отсутствием разработанных моделей технической подготовленности спортсменов-парашютистов высокой квалификации. Без таких моделей невозможно провести объективную оценку уровня технической подготовленности, а значит, невозможно выделить зоны роста и развития спортсмена-парашютиста. Цель статьи – разработка модели технической подготовленности, на основе которой можно исследовать уровень технического мастерства спортсменов-парашютистов высокой квалификации при совершении ими прыжков на личную акробатику. Полученные результаты могут быть использованы для разработки аналогичных моделей в других направлениях парашютного спорта, а также для оценки мастерства спортсменов как во время подготовки к соревнованиям, так и в процессе обучения.

**Akhmadiev Marat Narkisovich,**

USSR Master of Sport in Gymnastics, Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**Tychkina Kristina Anatolievna,**

Master of Sport (Skydiving), Associate Professor of the Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

**RESEARCH OF HIGHLY QUALIFIED SKYDIVERS  
TECHNICAL READINESS IN JUMPS ON INDIVIDUAL ACROBATICS**

KEYWORDS: parachuting, individual acrobatics jumps; technical training of skydivers; parachute training; evaluation of technical skills of skydivers.

ABSTRACT. The article describes a step-by-step development of a model that allows us to study the technical readiness of parachutists when performing jumps on individual acrobatics. Using various methods, the authors identified the main criteria and developed coefficients for evaluating the level of performance of individual technical elements of individual acrobatic jumps. The results was successful testing of the model on skydiving athletes are presented, which allowed us to determine the strengths and weaknesses of technical skill, to outline the development zones during jumps. The problem of increasing the level of technical preparedness of athletes, bringing rational movement techniques to perfection is complicated by the lack of developed models of technical preparedness of highly qualified paratroopers. Without such models, it is impossible to conduct an objective assessment of the level of technical preparedness, which means that it is impossible to identify zones of growth and development of a paratrooper. The purpose of the article is to develop a model of technical preparedness, on the basis of which you can study the level of technical skill of highly qualified sportsmen-parachutists when they jump on personal acrobatics. The results obtained can be used to develop similar models in other areas of parachuting, as well as to assess the skill of athletes both during preparation for competitions and during training.

**В** классический парашютизм входят прыжки на точность приземления и индивидуальную акробатику. При совершении прыжков большое значение имеет уровень технической подготовки спортсмена. Особенно это важно при прыжках на индивидуальную акробатику, когда менее чем за 6 секунд в свободном падении парашютист выполняет комплекс из 6 акробатических фигур [13, с. 22].

Проблема повышения уровня технической подготовленности спортсменов, доведения рациональной техники движения до совершенства осложняется отсутствием разработанных моделей технической подготовленности спортсменов-парашютистов высокой квалификации. Без таких моделей невозможно провести объективную оценку уровня технической подготовленности, а значит, невозможно выделить зоны роста и развития спортсмена-парашютиста.

В связи с этим целью настоящего исследования стала разработка модели технической подготовленности, на основе которой можно исследовать уровень технического мастерства спортсменов-парашютистов высокой квалификации при совершении ими прыжков на личную акробатику.

Публикации и исследования, посвященные парашютному спорту, практически не уделяют внимания модели технической подготовленности спортсменов-парашютистов. К примеру, А. В. Башкирева (2011) исследовала медицинские и биологические аспекты подготовки парашютистов [1]; В. М. Куприн (1994) и Т. М. Климова (1995) изучали методические и дидактические аспекты подготовки в классическом парашютизме [6-7]; И. Н. Вербицкая (2003) занималась изучением самоактуализации личности в парашютном спорте [4], а С. К. Бородин (2007) разработал систему парашютной подготовки будущих военных летчиков [2]. Вопрос же выделения критериев, позволяющих оценить уровень технической подготовленности профессионального парашютиста, и объединения их в единую модель остался не

изученным. Это объясняет актуальность настоящего исследования.

Исследование проводилось на базе Владикавказского авиационно-спортивного технического клуба, в период проведения двух учебно-тренировочных сборов сборной команды России по классическому парашютному спорту. В исследовании участвовали 5 мужчин в возрасте 22-39 лет, среди которых было 2 заслуженных мастера спорта (ЗМС) и 3 мастера спорта международного класса (МСМК) по парашютному спорту. А также 5 юношей в возрасте от 17 до 21 года, из них 2 спортсмена, имеющие звание мастера спорта (МС), и 3 кандидата в мастера спорта (КМС) по парашютному спорту.

Исследование проходило в 3 этапа: методический (октябрь 2018 – январь 2019 года), эмпирический (февраль – июль 2019 года) и аналитический (август – октябрь 2019 года).

Были использованы следующие методы: общенаучные (теоретический анализ, обобщение данных), анкетирование, педагогическое наблюдение, хронометрический, статистические.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что выявление важнейших элементов техники прыжков, разработка объективных критериев их оценки и построение модели уровня технической подготовленности спортсменов позволит исследовать уровень технического мастерства спортсменов-парашютистов высокой квалификации при выполнении ими прыжков на индивидуальную акробатику.

Для выявления важнейших элементов техники прыжка на индивидуальную акробатику было проведено анкетирование 20 спортсменов из числа юниорской и основной сборной команды и 5 экспертов из числа тренерского состава сборной команды России по классическому парашютному спорту (табл. 1). Экспертам было предложено проранжировать отдельные элементы техники в порядке их значимости при выполнении прыжка.

Таблица 1

**Величина и весомость ранга элементов техники прыжков на индивидуальную акробатику, по мнению экспертов**

№	Этап прыжка	Элемент техники	Ранг	Весомость ранга
1	Отделение от ЛА	Положение тела при отделении	20	0,2
		Скорость движения ЛА при отделении	14	0,8
2	Торможение	Положение тела при торможении	15	0,7
		Время торможения	16	0,6
3	Разгон	Угол разгона	11	1,1
		Время разгона	12	1,0
		Скорость разгона	4	1,7
4	Выход из разгона	Время перехода из положения разгона в группировку	10	1,2
5	Группировка	Плотность группировки при первом вводе	9	1,2
		Положение рулей относительно потока	8	1,3

№	Этап прыжка	Элемент техники	Ранг	Весомость ранга
6	Выполнение комплекса	Время первой спирали	5	1,5
		Время выполнения первой половины комплекса	7	1,3
		Время выполнения второй половины комплекса	6	1,4
		Плотность группировки во время выполнения комплекса	3	1,8
		Время выполнения комплекса	1	1,9
		Точность выполнения комплекса	2	1,8
7	Стабилизация падения	Положение тела перед вводом в действие ОП	19	0,3
8	Раскрытие	Высота раскрытия	13	0,8
9	Снижение	Осмотрительность в воздухе	17	0,4
10	Приземление	Безопасность приземления	18	0,4

Статистический анализ результатов анкетирования с вычислением коэффициента конкордации Кенделла ( $p < 0,05$ ) показал, что между мнениями 25 экспертов существует полная согласованность. Поэтому результаты работы экспертной группы можно считать качественными и высокопрофессиональными.

Было выявлено, что наиболее весомыми являются следующие элементы техники прыжка на индивидуальную акробатику: скорость разгона (весомость равна 1,7), плотность группировки во время выполнения комплекса (1,8), время выполнения комплекса (1,9), точность выполнения комплекса (1,8).

Часть из выделенных элементов можно оценить по объективным критериям. Например, разгон и выполнение комплекса. Их можно оценить с помощью электронного прибора, измеряющего скорость спортсмена в различных фазах падения, видеотехники и секундомера [10, с. 6]. А вот такой элемент, как группировка невозможно измерить каким-либо прибором. Группировка в процессе выполнения комплекса непостоянная и плотность группировки нельзя привести к одному знаменателю, так как телосложение у всех спортсменов разное.

Для того чтобы выработать необходимые критерии и шкалы для оценивания в ходе исследования был применен метод экспертных оценок. Этот метод, предлагаемый рядом авторов [3; 8], позволил адекватно оценить эти элементы техники по одному принципу для всех, но с учетом индивидуальных особенностей каждого спортсмена.

Согласно опросу, проведенному среди спортсменов и экспертов, в котором им было предложено выбрать идеальный результат выполнения элемента техники «скорость разгона», идеальной была определена скорость 300 км/ч. Скорость разгона спортсменов можно оценить при помощи коэффициента  $A_p$ , через отношение реальной скорости разгона спортсмена к «идеальной». Например, парашютист разгоняется перед выполнением комплекса со скоростью 285 км/ч, в

этом случае коэффициент скорости разгона будет равен 0,95 (285/300).

Для разработки коэффициента плотности группировки были изначально выделены основные элементы выполнения, подвергнутые экспертной оценке (прижатие подбородка, высота рук, ширина рук, подбор ног).

Эксперты из числа тренерского состава, а также спортсмены, имеющие спортивное звание МСМК и ЗМС, анализировали видеосъемки прыжков и каждое упражнение оценивали по десятибалльной шкале (по Г. Г. Серебренникову) [12], при этом для элементов «прижатие подбородка» и «высота рук» максимальное значение балла было равно двум, а для элементов «ширина рук» и «подбор ног» – 3 балла.

Плотность группировки оценивалась с помощью коэффициента плотности группировки ( $A_r$ ), который можно определить как отношение количества баллов, набранных спортсменом, к максимальному количеству баллов. Например, парашютист при оценке получил 7 баллов из 10 возможных, в этом случае коэффициент плотности группировки будет равен 0,7 (7/10).

Опрос спортсменов и экспертов позволил определить, что идеальным временем выполнения комплекса является 4,8 секунды. По правилам соревнований, время выполнения комплекса не может составлять больше 16 секунд. Соответственно, если спортсмен выполняет комплекс за большее время, то его результат будет 16 с. [15, с. 116]. Данный вывод был взят за основу объективного критерия оценки времени выполнения комплекса.

Исходя из этого, время выполнения комплекса можно оценить при помощи соответствующего коэффициента ( $A_b$ ), который рассчитывается как отношение реального времени выполнения комплекса спортсменом к «идеальному». Например, если спортсмен в среднем выполняет комплекс за время 6,2 секунды, то в этом случае  $A_b$  будет равен 0,87 ((16-6,2)/(16-4,8)).

Точность выполнения комплекса под-

разумеает точность выполнения фигур в воздухе относительно горизонтальной и вертикальной оси. Она измеряется в величине градусов отклонения, вертикальной оси тела спортсмена от ориентира.

По правилам судейства соревнований судьи добавляют 0,1 секунды штрафного времени за отклонение спортсмена от ориентира на 5 градусов; 0,2 секунды за 10 градусов; 0,3 секунды за 15 градусов и т. д. [11, с. 103]. Соответственно, если спортсмен не допускает отклонений от ориентира, то не получает штрафного времени.

Точность выполнения комплекса можно оценить при помощи коэффициента  $A_t$ , который рассчитывается как отношение времени выполнения комплекса без учета

штрафного времени к итоговому времени в турнирной таблице. Итоговое время в турнирной таблице вычисляется сложением времени выполнения комплекса и штрафного времени. Например, если спортсмен выполнил комплекс за 6,15 с. и получил 0,4 с. штрафного времени, то общее время в турнирной таблице составит 6,55 с., а коэффициент точности выполнения комплекса будет равен 0,94 (6,15/6,55).

Таким образом, была разработана методика расчета коэффициентов выполнения важнейших элементов техники прыжков на индивидуальную акробатику, которые и сформировали модель для оценки уровня технической подготовленности спортсменов-парашютистов.

Таблица 2

**Оценка уровня технической подготовленности профессионального парашютиста при выполнении важнейших элементов техники прыжка на индивидуальную акробатику**

Элемент техники прыжка	Коэффициент для оценки	Формула расчета	Максимальное значение
Скорость разгона	$A_p$	Отношение реальной скорости разгона спортсмена к «идеальной»	1
Плотность группировки	$A_r$	Отношение количества баллов, набранных спортсменом, к максимальному количеству баллов	1
Время выполнения комплекса	$A_b$	Отношение реального времени выполнения комплекса спортсмена к «идеальному»	1
Точность выполнения комплекса	$A_t$	Отношение времени выполнения комплекса без учета штрафного времени к итоговому времени выполнения комплекса	1

Разработанная методика исследования уровня технической подготовленности профессиональных спортсменов при выполнении прыжков на личную акробатику была апробирована на прыжках спортсменов ос-

новной и юниорской сборной команды России по классическому парашютизму. Средние значения коэффициентов основной и юниорской команды представлены в таблице 3.

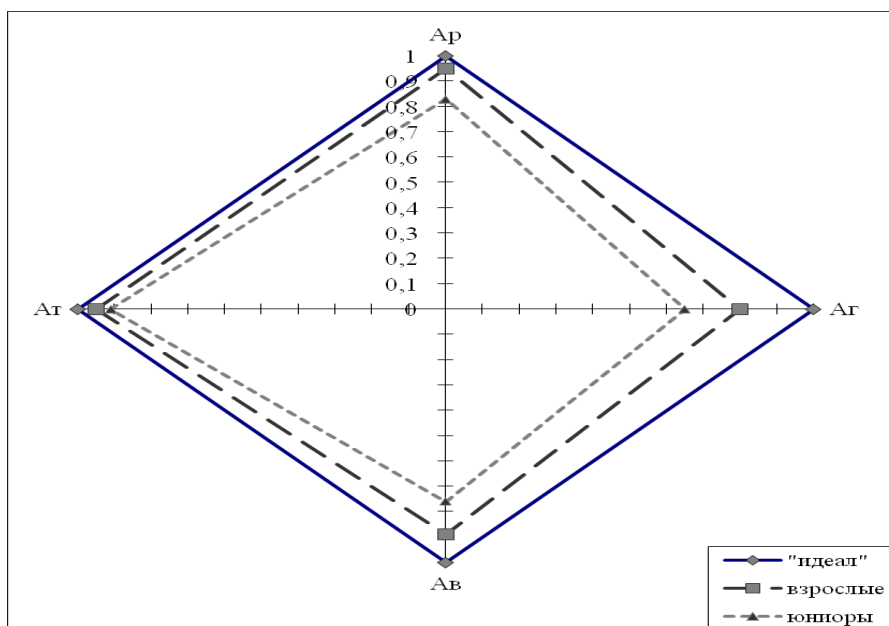
Таблица 3

**Коэффициенты, отражающие уровень технической подготовленности в прыжках на индивидуальную акробатику**

Коэффициент	Основная команда	Юниорская команда
коэффициент скорости разгона ( $A_p$ )	0,95	0,83
коэффициент плотности группировки ( $A_r$ )	0,8	0,65
коэффициент времени выполнения комплекса $A_b$	0,89	0,76
коэффициент точности выполнения комплекса ( $A_t$ )	0,95	0,91

На рисунке 1 наглядно представлены модели технической подготовленности спортсменов юниорской и основной сбор-

ной команды России по классическому парашютизму в сравнении с «идеальными» моделями технической подготовленности.



**Рис. 1. Сравнение уровня технической подготовленности спортсменов в прыжках на индивидуальную акробатику с моделью**

В результате наглядности построенных моделей нетрудно заметить их различие по площади и форме. У «взрослых» спортсменов модель технической подготовленности выглядит более равносторонней, чем у юниоров. Это объясняется тем, что «взрослые» в процессе своей спортивной деятельности стараются гармонично развивать каждый аспект своей техники. Равномерность развития всех технических навыков говорит о стабильности техники. А стабильность – это залог успеха в соревнованиях.

Очевидная разница в значении коэффициентов между спортсменами основной и юниорской команды, а также большая вариативность результатов, показываемых спортсменами-юниорами относительно взрослых, говорит о недостаточной стабильности техники юниоров и невысоком уровне морально-волевой подготовки. Спортсмены основной команды, напротив, показывают очень стабильные результаты из прыжка в прыжок. Иногда приходилось наблюдать, как спортсмен на протяжении нескольких прыжков показывает идентичный результат выполнения одного из элементов техники.

Таким образом, подводя итоги проведенного исследования, выделим ключевые положения:

- были выявлены важнейшие элементы техники выполнения прыжков на индивидуальную акробатику: скорость разгона;

- плотность группировки во время выполнения комплекса; время выполнения комплекса; точность выполнения комплекса;

- разработана методика расчета коэффициентов, отражающих уровень выполнения важнейших элементов техники прыжков на индивидуальную акробатику, и на их основе построена «идеальная» модель технической подготовленности спортсменов-парашютистов высокой квалификации;

- применение разработанной модели для оценки технической подготовленности спортсменов позволило определить, что, несмотря на то, что у всех спортсменов сборной команды достаточно высокий уровень спортивных результатов, существуют значительные резервы для роста практически в каждом важнейшем элементе техники.

Сравнивая модели технической подготовленности спортсменов с «идеальной» моделью, тренер может определить точный уровень технической подготовленности спортсмена на данный момент. У тренеров появляется возможность оперативно и точно направлять воздействие тренировочного процесса на недостаточно развитые аспекты техники спортсмена.

Разработанная модель может быть также исследована в дальнейшем в отношении начинающих спортсменов-парашютистов, с учетом внесения необходимых для этого корректировок.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Башкирева, А. В. Гендерные различия биоритмологических характеристик циркадного ритма у спортсменов парашютистов : автореф. дис. ... канд. биол. наук / Башкирева А. В. – Москва, 2011. – 18 с.
2. Бородин, С. К. Педагогическая система парашютной подготовки будущих военных летчиков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бородин С. К. – Саратов, 2007. – 21 с.



3. Васина, Б. Парашютный спорт сегодня / Б. Васина // Парашют. – 2013. – № 6. – С. 6-11.
4. Вербицкая, И. Н. Самоактуализация и совершенствование личности в парашютном спорте : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вербицкая И. Н. – Москва, 2003. – 23 с.
5. Волобуева, И. Н. Анализ программ подготовки начинающих парашютистов в аэроклубах и парашютных клубах России и Украины / И. Н. Волобуева // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. – 2018. – № 1. – С. 15-19.
6. Климова, Т. М. Физическая подготовка спортсменов в классическом парашютизме : автореферат дис. ... канд. пед. наук / Климова Т. М. – Майкоп, 1995. – 23 с.
7. Куприн, В. М. Базовая акробатическая подготовка спортсменов в классическом парашютизме : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Куприн В. М. – Майкоп, 1994. – 23 с.
8. Рашитов, А. Ф. Методика выполнения индивидуальной акробатики / А. Ф. Рашитов, И. Ш. Абдуллина. – Москва : РОСТО, 2011. – 57 с.
9. Парашютный спорт. В.А.С.Е. (Bilding, antena, span, earth) – самый экстремальный вид парашютного спорта. – Текст : электронный // Спортивный Харьков. – URL: [http://sport.kharkov.ua/skydiver/parashut.sport\\_8](http://sport.kharkov.ua/skydiver/parashut.sport_8) (дата обращения: 05.03.2020).
10. Петров, А. А. Прыжки с парашютом и без / А. А. Петров // Парашют. – 2010. – № 2. – С. 5-12.
11. Псурцев, П. А. Прыжки с парашютом / П. А. Псурцев. – Москва : АСТ, 2015. – 336 с.
12. Серебренников, Г. Г. Парашютный спорт : учебное пособие / Г. Г. Серебренников. – Москва : Патриот, 1990. – 223 с.
13. Сборник информационных материалов по парашютному спорту № 46. – Москва : ДОСААФ, 2009. – 132 с.
14. Ситников, И. В. Воздушно-десантная подготовка / И. В. Ситников. – Москва : Военное издательство, 2015. – 402 с.
15. Смирнов, В. А. Справочник инструктора-парашютиста / В. А. Смирнов. – Москва : ДОСААФ, 2010. – 220 с.

## REFERENCES

1. Bashkireva, A. B. (2011). *Gendernye razlichiya bioritmologicheskikh kharakteristik tsirkadnogo ritma u sportsmenov parashyutistov* [Gender differences in biorhythmological characteristics of the circadian rhythm in paratroopers]. Avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. Moscow. 18 p.
2. Borodin, S. K. (2007). *Pedagogicheskaya sistema parashyutnoy podgotovki budushchikh voennykh letchikov* [Pedagogical system of parachute training for future military pilots]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saratov. 21 p.
3. Vasina, B. (2013). Parashyutnyy sport segodnya [Parachuting today]. In *Parashyut*. No. 6, pp. 6-11.
4. Verbitskaya, I. N. (2003). *Samoaktualizatsiya i sovershenstvovanie lichnosti v parashyutnom sporte* [Self-actualization and personal development in parachuting]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moscow. 23 p.
5. Volobueva, I. N. (2018). *Analiz programm podgotovki nachinayushchikh parashyutistov v aeroklubakh i parashyutnykh klubakh Rossii i Ukrainy* [Analysis of training programs for beginner paratroopers in flying clubs and parachute clubs in Russia and Ukraine]. In *Teoriya i praktika prikladnykh i ekstremal'nykh vidov sporta*. No. 1, pp. 15-19.
6. Klimova, T. M. (1995). *Fizicheskaya podgotovka sportsmenok v klassicheskom parashyutizme* [Physical training of athletes in classic parachuting]. Avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. Maykop. 23 p.
7. Kuprin, V. M. (1994). *Bazovaya akrobaticeskaya podgotovka sportsmenov v klassicheskom parashyutizme* [Basic acrobatic training of athletes in classic parachuting]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Maykop. 23 p.
8. Rashitov, A. F., Abdullina, I. Sh. (2011). *Metodika vypolneniya individual'noy akrobatiki* [Methodology for performing individual acrobatics]. Moscow, ROSTO. 57 p.
9. Parashyutnyy sport. В.А.С.Е. (building, antenna, span, earth) – samyy ekstremal'nyy vid parashyutnogo sporta [Parachuting. В.А.С.Е. (building, antenna, span, earth) – the most extreme type of parachuting]. In *Sportivnyy Khar'kov*. URL: [http://sport.kharkov.ua/skydiver/parashut.sport\\_8](http://sport.kharkov.ua/skydiver/parashut.sport_8) (mode of access: 05.03.2020).
10. Petrov, A. A. (2010). Pryzhki s parashyutom i bez [Skydiving and without]. In *Parashyut*. – No. 2, pp. 5-12.
11. Psurtsev, P. A. (2015). *Pryzhki s parashyutom* [Skydiving]. Moscow, AST. 336 p.
12. Serebrennikov, G. G. (1990). *Parashyutnyy sport* [Parachuting]. Moscow, Patriot. 223 p.
13. *Sbornik informatsionnykh materialov po parashyutnomu sportu № 46* [The collection of information materials on parachuting No. 46]. (2009). Moscow, DOSAAF. 132 p.
14. Sitnikov, I. V. (2015). *Vozdushno-desantnaya podgotovka* [Airborne training]. Moscow, Voennoe izdatel'stvo. 402 p.
15. Smirnov, V. A. (2010). *Spravochnik instruktora-parashyutista* [Skydiving instructor guide]. Moscow, DOSAAF. 220 p.

## 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. № 2

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 25.04.2020. Дата выхода в свет 30.04.2020. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 19,8. Усл. п. л. 21,9. Тираж 500 экз. Заказ № 5129.

Тираж отпечатан в издательском отделе  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)