

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

---

# ВЕСТНИК

*Издается с 1995 года*

42 (61)  
2020

Владимирского  
государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых

---

Педагогические и психологические науки

---

*Учредитель*

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Издатель*

Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ  
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени  
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору  
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций  
(Роскомнадзор)*

**ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013**

Журнал входит в систему РИНЦ  
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

*Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»*

Редактор  
А. А. Амирсейидова

Корректор  
О. В. Балашова

Технический редактор  
С. Ш. Абдуллаева

Верстка оригинал-макета  
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:  
А. А. Амирсейидова  
Е. В. Невская

Автор перевода  
Е. Ю. Рогачева

Художник  
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена  
репродукция картины «Благовеще-  
ние» нидерландского художника  
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность  
сведений, изложенных в статьях,  
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:  
600000, г. Владимир,  
ул. Горького, 87  
Владимирский государственный  
университет имени Александра  
Григорьевича и Николая  
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:  
600028, г. Владимир,  
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,  
Педагогический институт, к. 220  
Тел.: (4922) 33-81-01  
сайт: [www.vlsu.ru](http://www.vlsu.ru)  
e-mail: [pedagog@vlsu.ru](mailto:pedagog@vlsu.ru)

Подписано в печать 25.09.20  
Заказ №  
Выход в свет 29.09.20

Формат 60×84/8  
Усл. печ. л. 21,39  
Тираж 500 экз.

Издательство  
Владимирского государственного  
университета имени Александра  
Григорьевича и Николая  
Григорьевича Столетовых  
600000, Владимир,  
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии  
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор  
зав. кафедрой педагогики ВлГУ  
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры педагогики ВлГУ  
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры мировой литературы  
и культуры Московского государственного  
института международных отношений  
(Университета) МИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
руководитель Центра истории педагогики  
и образования Института стратегии  
развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности  
и специальной педагогики ВлГУ
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент  
профессор кафедры психологии личности  
и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности  
и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король доктор пед. наук, профессор  
ректор Белорусского государственного  
университета  
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент  
профессор кафедры педагогики и акмеологии  
личности Костромского государственного  
университета
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор  
помощник ректора по вопросам высшего  
образования в регионе, зав. кафедрой  
психологии Ивановского государственного  
университета
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук зав. лабораторией общих  
проблем дидактики Института стратегии  
развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры непрерывного образования  
Московского государственного областного  
университета
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры социально-гуманитарных  
дисциплин Владимирского филиала Российской  
академии народного хозяйства и государствен-  
ной службы при Президенте РФ
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры социальной педагогики  
и психологии Московского педагогического  
государственного университета
- В. А. Романов доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры педагогики, дисциплин  
и методик начального образования  
Тульского государственного педагогического  
университета им. Л. Н. Толстого
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры социальной педагогики  
и психологии Московского педагогического  
государственного университета
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент  
профессор кафедры общей и прикладной  
психологии Санкт-Петербургского военного  
института войск национальной гвардии РФ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры государственно-  
правовых дисциплин Владимирского  
юридического института ФСИИ России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education  
J. E. Purkyně University of Usti  
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Богомолова Л. И.*

**РАЗВИТИЕ ДИАЛОГА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА: ОТ ПРИЕМА ОБУЧЕНИЯ  
К МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМУ ПРИНЦИПУ..... 9**

*Дорошенко Ю. И.*

**МАСТЕРСКИЕ И МУЗЕИ В ШКОЛЬНОМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В..... 19**

*Ельницкая Л. И.*

**УЧЕБНЫЕ КНИГИ ДРЕВНОСТИ..... 26**

*Завражин С. А.*

**«РАЙ ДЕТСТВА – ЭТО ИЛЛЮЗИЯ»: К. ХОРНИ О ПРИРОДЕ  
ДЕТСКОЙ ВРАЖДЕБНОСТИ И ЕЁ ПОСЛЕДСТВИЯХ ..... 32**

*Салитова Ф. Ш.*

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАНИ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА В СВЕТЕ  
ТЕНДЕНЦИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ..... 39**

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Перминова Л. М.*

**ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКИ..... 50**

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Даниленко С. В., Хабаров Н. Н., Мартынюк Ю. М.*

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ  
ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ..... 66**

*Мариненко О. П.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ..... 79**

*Соколов К. С., Соколова О. И.*

**РАБОТА С ТЕКСТОВЫМИ КАТЕГОРИЯМИ  
«КОМПОЗИЦИОННАЯ ЦЕЛЬНОСТЬ» И «СМЫСЛОВАЯ  
СВЯЗНОСТЬ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ  
АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
И ЛИТЕРАТУРЕ ..... 89**

*Яблочникова И. О.*

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ  
МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ФИНАНСОВ В ИРЛАНДИИ ..... 98**

### СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Пальтов А. Е.*

**ПЕРЕДАЧА ИНФОРМАЦИИ НЕЗРЯЧИМ ПОСРЕДСТВОМ  
ТАКТИЛЬНОГО ДИСПЛЕЯ, ПЕРЕДАЮЩЕГО ОБРАЗЫ СЛОВ... 109**

*Фортова Л. К., Юдина А. М.*

**НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ..... 117**

*Шулекина Ю. А., Дмитриева О. В.*

**ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ  
НАРРАТИВНЫХ ТЕКСТОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ  
ВОЗРАСТЕ..... 123**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

*Зобков В. А.*

<b>ОТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К ДРУГИМ ЛЮДЯМ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....</b>	<b>132</b>
---	------------

*Малова Е. Н.*

<b>ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>141</b>
---	------------

### ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

*Лунева Н. В., Новикова Ю. А.*

<b>РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА.....</b>	<b>151</b>
--	------------

*Малахов А. С.*

<b>СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЗАДАНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОЛИМПИАДЫ: ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....</b>	<b>161</b>
--	------------

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКИ, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

*Рогачева Е. Ю.*

<b>ДОРОГА К МЕЧТЕ: ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ИСТОРИКА ПЕДАГОГИКИ ВИТАЛИЯ ГРИГОРЬЕВИЧА БЕЗРОГОВА (ПАМЯТИ УЧЕНОГО) .....</b>	<b>170</b>
--	------------

<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>	<b>177</b>
-------------------------	------------

<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....</b>	<b>183</b>
-------------------------------------	------------

---

---

## CONTENTS

### HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Bogomolova L. I.*

**DEVELOPMENT OF DIALOGUE IN RUSSIAN PEDAGOGY  
IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY: FROM THE WAY  
OF TRAINING TO THE METHODOLOGICAL PRINCIPLE ..... 9**

*Doroshenko Yu. I.*

**WORKSHOPS AND MUSEUMS IN SCHOOL TECHNOLOGICAL  
EDUCATION OF THE SECOND HALF OF THE XIX –  
THE BEGINNING OF THE XX CENTURY ..... 19**

*Yelnitskaya L. I.*

**EDUCATIONAL BOOKS OF ANTIQUITY ..... 26**

*Zavrazhin S. A.*

**«THE PARADISE OF CHILDHOOD IS AN ILLUSION»:  
K. HORNEY ON THE NATURE OF CHILDHOOD HOSTILITY  
AND ITS CONSEQUENCES..... 32**

*Salitova F. Sh.*

**MUSICAL EDUCATION AND EDUCATION IN KAZAN  
IN THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING  
OF XX CENTURY IN THE LIGHT OF TRENDS  
OF MODERNIZATION OF TRADITIONAL EDUCATIONAL  
CONCEPTS ..... 39**

### ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

*Perminova L. M.*

**DIGITAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THEORY  
AND PRACTICE ..... 50**

## CONTENTS

---

### PROFESSIONAL EDUCATION

*Danilenko S. V., Khabarov N. N., Martynyuk J. M.*

**ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF THE ELECTRONIC  
INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT  
OF THE UNIVERSITY..... 66**

*Marinenko O. P.*

**INTENSIVE METHODS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE  
TO INTERNATIONAL STUDENTS..... 79**

*Sokolov K. S., Sokolova O. I.*

**STUDY OF THE TEXTUAL CATEGORIES «COMPOSITIONAL  
INTEGRITY» AND «SEMANTIC COHERENCE» IN PREPARATION  
FOR THE STATE CERTIFICATION IN RUSSIAN LANGUAGE  
AND LITERATURE..... 89**

*Yablochnikova I. O.*

**SOME ASPECTS OF TRAINING OF MASTERS IN THE FIELD  
OF FINANCE IN IRELAND ..... 98**

### SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

*Paltov A. Y.*

**TRANSFER OF INFORMATION TO THE BLIND BY TACTICAL  
DISPLAY OF THE TRANSMITTING WORD ..... 109**

*Fortova L. K., Yudina A. M.*

**NEW TENDENCIES FOR PREVENTION OF ADDICTIVE  
BEHAVIOR OF MINORS ..... 117**

*Shulekina Ju. A., Dmitrieva O. V.*

**THE FEATURES OF POLYCODE NARRATIVE TEXTS  
COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL AGE..... 123**

## CONTENTS

---

---

### ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

*Zobkov V. A.*

**HUMAN RELATIONSHIP TO OTHER PEOPLE  
AS A CHARACTERISTIC OF A SUBJECT OF VITAL ACTIVITY ..... 132**

*Malova E. N.*

**STUDENT RESEARCH ACTIVITY AS A CONDITION  
FOR THE FORMATION OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE  
PEDAGOGICAL ACTIVITY..... 141**

### INNOVATIVE VECTORS OF CONTEMPORAL EDUCATIONAL PRACTICE

*Luneva N. V., Novikova Yu. A.*

**DEVELOPING POTENTIAL OF THE INTEGRATED LESSON ..... 151**

*Malahov A. S.*

**THE TASK EVALUATION SYSTEM OF THE ACTIVITY  
OLYMPIAD: THE BASIC PRINCIPLES, DISADVANTAGES  
AND PROSPECTS..... 161**

### SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

*Rogacheva Ye. Ju.*

**THE ROAD TO THE DREAM: THEMATIC FIELD  
OF THE HISTORIAN OF EDUCATION VITALY BEZROGOV ..... 170**

**OUR AUTHORS ..... 180**

**INFORMATION FOR AUTHORS..... 183**



---

---

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.46

*Л. И. Богомолова*

## РАЗВИТИЕ ДИАЛОГА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА: ОТ ПРИЕМА ОБУЧЕНИЯ К МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМУ ПРИНЦИПУ

В статье рассматривается история развития диалога в педагогической теории и практике России второй половины XIX века. Показаны различные проявления диалога как принципа и приема обучения в деятельности педагогов-практиков, как принципа диалога культур в процессе взаимодействия с зарубежными идеями. Проанализированы предпосылки современного понимания педагогической сущности диалога. Изучен процесс приращения знаний о педагогической сущности диалога.

*Ключевые слова:* диалог, прием обучения, диалог педагогических культур, принцип диалога, субъект, субъект-субъектное взаимодействие, диалоговое обучение.

Динамично развивающееся сегодня образование стимулирует поиски новых возможностей реализации гуманистических подходов в обучении и воспитании. Одну из возможностей такой реализации современные исследователи и педагоги-практики видят в диалогизации педагогического процесса. Однако, несмотря на то что феномен диалога вызывает неизменный интерес исследователей на протяжении последних десятилетий, понимание его сущности различается и варьируется от простой беседы до методологического принципа. [2; 3; 4; 7] Для более сущностного описания этого многозначного феномена мы и обращаемся к истории его развития, так как убеждены, что сегодняшнее его толкование включает в себя все те подходы, которые

возникали в ходе исторического развития представлений о сути и роли диалога в образовании.

Сама идея диалога и попытки ее воплощения на практике имеют продолжительную историю, начиная с Сократа и его последователей. Постепенно развиваясь, диалог приобретал новые проявления, а его использование в учебном процессе обретало конкретные технологические составляющие. Так, в конце XX – начале XXI века он приобрел новое звучание благодаря идее диалога культур и ее реализации в теории и практике «Школы диалога культур», развивавшихся под руководством В. С. Библера.

Сегодня термин «диалог» используется в разных ситуациях и разных смыслах – от вопросно-ответной

формы обучения до субъект-субъектного взаимодействия. Существующее состояние многозначности диалога, по нашему мнению, определяется не только недостаточным уровнем разработанности современной трактовки педагогической составляющей категории «диалог», но и всем ходом исторического развития рассматриваемого феномена. В различные исторические эпохи возникало то или иное понимание диалога, начиная с момента его одновременного с диалектикой зарождения. Как справедливо отмечал В. С. Библер [1], современное понимание диалога включает в себя все существовавшие и сосуществующие представления о нем и может рассматриваться только в контексте диалога культур. Следуя этому положению, мы полагаем, что исследование диалога в его историко-педагогическом развитии не просто покажет, что предшествовало его современному пониманию, но и позволит адекватно описать его современное состояние, выявить все возможные проявления диалога, которые сосуществуют сегодня в педагогической культуре и определяют его сущность.

Вторая половина XIX века в России связана с активными поисками такой модели школы, которая отвечала бы обострившимся после поражения в Крымской войне потребностям общества в образовании всех социальных слоев общества, гуманизации образования. Создание массовой народной школы было возможно только на основе политических, экономических и социальных изменений, которые постепенно начали осуществляться и привели к отмене крепостного права. В

этот период начинают актуализироваться и развиваться гуманистические и демократические тенденции в отборе содержания образования в школах и организации самого процесса обучения. Обозначенные причины привели к потребности в новых подходах к обучению и воспитанию детей различных социальных слоев, в частности, организации школ для крестьянских детей. Вопросы организации новой системы образования, подготовки учителей детально обсуждались в многочисленных публикациях статей общественных и педагогических деятелей, таких как Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и другие. Так, Л. Н. Толстой начал выпускать специальный журнал «Ясная поляна», в котором описывал педагогические находки, отражавшие демократические и гуманистические тенденции в обучении и воспитании крестьянских детей.

Характеризуя данный период, П. Ф. Каптерев, позднее писал: «В конце пятидесятых и начале шестидесятых годов прошлого столетия с началом освободительной эпохи совершался такой подъем в русском обществе, царило такое громадное оживление, была такая жажда деятельности, что это время было замечательным и редким на всем тысячелетнем протяжении истории русского народа» [5, с. 393]. Выдающиеся педагоги и методисты того времени (В. И. Водовозов, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.) занимались активными поисками путей развития массовой школы, реализации новых подходов к обучению и воспитанию, выдвигали идеи обязательного начального образования, развития

природных дарований и самостоятельности детей в процессе обучения.

Образовательная ситуация в рассматриваемый период характеризовалась двумя тенденциями: развитием национальных подходов и идей и интернационализацией, то есть заимствованием идей и показавших продуктивность на родине практик зарубежных стран, особенно Германии. С точки зрения диалога педагогических культур заимствование и последующая адаптация теории и практики иных педагогических систем происходят на основе равноправного взаимодействия с учетом особенностей каждой педагогической культуры. Однако в России того времени перенос зарубежных идей часто осуществлялся в виде прямого заимствования без соответствующей адаптации. П. Ф. Каптерев указывал на то, что даже понимание, казалось бы, одних и тех же понятий и идей у различных народов может отличаться в силу различного историко-педагогического развития. Он писал, что народная «живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам» [5, с. 581]. И поэтому необходимо предварительное уточнение и разъяснение всех педагогических понятий и смыслов тех явлений, которые планируется использовать, их постоянная коррекция в связи со сложившимися и меняющимися условиями жизни и системы образования каждого конкретного народа.

Изучение разнообразных источников показывает, что в это время на фоне систематизации и стремления создать логически обоснованное педагогическое знание, возникают идеи, связанные не только с идеей диалога культур,

но и с идеями диалога в обучении и воспитании. Это проявлялось не только в связи с учетом индивидуальности ребенка, но и с его возможностью влиять на образовательный процесс, то есть предполагающей то, что сегодня мы называем диалогическими отношениями между учителем и учеником, взаимодействием в совместной деятельности. И хотя сам термин «диалог» в его педагогическом значении еще не использовался, а такие понятия, как субъектность или личностный смысл, в полной мере характеризующие педагогическую сущность диалога, их авторами не употреблялись, однако опосредованно они присутствовали в идеях и опыте отдельных педагогов, создавая предпосылки для последующего теоретического осмысления. Таких идей можно обнаружить достаточно много. Остановимся лишь на некоторых из них, в которых наиболее рельефно проявляются характеристики диалога как субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика.

Одним из первых, кто обратил внимание на существенные различия в представлениях об одном и том же объекте у взрослых и детей был Л. Н. Толстой, организовавший в Ясной Поляне (1859 г.) на основе идей Ж.-Ж. Руссо школу для крестьянских детей. Мы целенаправленно обращаемся именно к этому историко-педагогическому примеру, так как в нем можно обнаружить множество проявлений диалога: диалог педагогических культур (Ж.-Ж. Руссо – Л. Н. Толстой), диалог как принцип педагогической деятельности, а также особые приемы обучения, которые могут рассматриваться как составляющие метода диалога в образовательном процессе.

Л. Н. Толстой в отличие от современников (К. Д. Ушинский и его последователи) основной задачей педагогики видел не изучение универсальных законов воспитания и обучения, а изучение законов образования конкретного человека в конкретное время и в конкретном месте. Он считал педагогику эмпирической наукой, которая опирается на существующие факты, а не ищет «воображаемые величины» с помощью которых можно описать то, как необходимо обучать и воспитывать ребенка. Соответственно содержание образования и методы обучения и воспитания должны быть сообразны особенностям социально-культурной обстановки, в которой живет конкретный ребенок, особенностям его сегодняшней жизни. Вслед за Ж.-Ж. Руссо он считал, что человек рождается совершенным: «Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра» [8, с. 287]. Задача образования не навязывать ученику представления других, особенно в сфере нравственности, а создавать условия для его гармоничной жизни, содействовать гармонии развития. Наиболее показательной с точки зрения интуитивного поиска новых подходов к образованию народа является статья Л. Н. Толстого «Кому у кого учиться писать, крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей». В ней мы обнаруживаем впервые в истории развития отечественной педагогической мысли реализацию диалога и как принципа педагогической деятельности, и как приема обучения. Даже само название статьи свидетельствует об этом. Лев Николаевич одним из первых выявил возможность совместной деятельности, приводящей к

личностным изменениям в процессе обучения как у учеников, так и у учителя: «Я долго не мог дать себе отчета в том впечатлении, которое я испытал, хотя и чувствовал, что это впечатление было из тех, которые в зрелых годах воспитывают, возводят на новую ступень жизни и заставляют отречься от старого и вполне предаваться новому» [Там же, с. 276].

Описывая свои впечатления от сделанного открытия, Толстой замечает, что зародившийся между ним и учениками диалог не был только делом случая, а ему удалось обнаружить особый прием, который позволил пробудить творческие, художественные способности ребят и одновременно обогатить самого великого писателя. Кроме того, он определяет и некоторые условия, позволяющие и другим учителям реализовать обнаруженный прием обучения, основное содержание которого заключается в предоставлении материала для использования или не использования учеником. Другими словами, Л. Н. Толстой указывает, что ученику предоставляется возможность выбора, а делает его он сам. Учитель должен предоставить школьнику большой и разнообразный выбор тем для изучения или, как в рассматриваемом случае, для сочинения, причем не придумывая их специально для детей, а предлагая такие темы, которые интересуют и самого учителя.

Касаясь вопроса обучения детей литературному творчеству в соответствии с принципом диалога, Л. Н. Толстой определяет и его основные этапы. На первом из них педагог берет на себя значительную часть работы, с которой еще не могут самостоятельно справиться

ученики, показывая пример выполнения заданий, на следующем – передает право выбора тех видов работы, которые ученики могут выполнить, помогая выполнять остальное, или даже делает сам, и, наконец, весь процесс творчества дети берут на себя. Приведенный пример показывает, что возникновение диалога в обучении и его последующее поддержание учителем должно быть подготовлено специально организованным усвоением соответствующих знаний и умений, иначе, спонтанно возникнув, он не приведет к желаемому самовыражению детей, созданию творческих работ. Таким образом, мы можем констатировать, что в Яснополянской школе были использованы и описаны технологические приемы, позволявшие организовывать подлинный диалог между учителем и учеником, реализовывать его как принцип педагогической деятельности и как прием обучения. Однако эти находки не нашли широкого применения в педагогической практике и не были отрефлексированы в теории, а остались только частью авторской педагогической системы Л. Н. Толстого.

Развитие педагогической сущности диалога в рассматриваемый период определялось не только новыми представлениями об условиях обучения и воспитания детей, но и стремлением разработать методологию создания народной отечественной школы. Существовавшие к этому времени образовательные учреждения, как правило, открывались и развивались в соответствии с зарубежными образцами. Методологические поиски заключались в выборе способа взаимодействия с педагогическими культурами европейских

стран: заимствование и непосредственное перенесение идей в отечественную практику или подлинный диалог, учитывающий образовательные традиции каждой страны.

Начиная с эпохи Петра I, образцом для создания системы образования в России оставалась немецкая система образования. Вновь российские педагоги посещали европейские страны с целью изучения теории и практики образования. Часто результатом таких поездок становилось калькирование педагогического опыта или появление в педагогических журналах переводных статей. Бессистемное использование чужого опыта приводило к тому, что качество образования только снижалось. Доходило и до того, что учителей для российских гимназий выписывали, как при Петре I, из Германии. Оценивая впоследствии этот период в развитии отечественного образования, П. Ф. Каптерев в своей «Истории русской педагогики» отмечал необдуманность способа заимствования зарубежных идей. Прямой перенос содержания, методов и приемов обучения из немецкой педагогики он называл германофильством и указывал на его неправомочность и даже разрушительные последствия для русской школы [5, с. 417].

Вместе с тем необходимо обратить внимание на то, что особый интерес к немецкой педагогике принес и позитивные результаты, к которым можно отнести знакомство с новейшими зарубежными педагогическими теориями и системами, возможность изучить гуманистические идеи европейских педагогов, таких, например, как И. Г. Песталотци, А. Дистервег и др. Это, в свою очередь, положительно сказалось и на

школьном обучении, что проявилось в отказе от бессмысленной зубрежки и заучивания без должного понимания учебного материала, сделало дисциплину менее суровой, чем в предыдущие периоды.

Все эти изменения стимулировали и развитие собственных педагогических идей, и создание новых педагогических теорий и систем. Одним из тех, кто разумно адаптировал зарубежные идеи применительно к русской действительности, был Н. А. Корф, который разрабатывал проблемы начального образования [6]. Он считал, что наука не имеет национальных характеристик, и каждый народ вносит в изучение универсальных законов образования свой вклад. Однако, размышляя о возможностях использования зарубежных методик, он обращал внимание на то, что условия, в которых существует русская сельская школа, принципиально отличаются от тех, в которых существует, например, немецкая начальная школа, для которой и были разработаны соответствующие приемы обучения детей грамоте или счету. Н. А. Корф указывал, что в связи с различием условий существования школ неразумно и невозможно непосредственно переносить конкретные приемы обучения в русские школы.

Показателен в плане становления диалога педагогических культур и пример различных трактовок одной и той же идеи. Большинство прогрессивных педагогов и общественных деятелей в это время основной задачей школы считали общечеловеческое образование. Соответственно учитель должен развить ребенка согласно его природе, ви-

деть в нем целый мир, уважать личность воспитанника. Однако, например, идея всестороннего гармонического развития ребенка, наиболее развитая на тот момент в немецкой педагогике и заимствованная оттуда, понималась по-разному. Одни педагоги связывали общечеловеческое образование с обязательным развитием только духовно-нравственных, общечеловеческих ценностей у своих учеников, не обращая внимания на изучение основ наук, другие же, наоборот, считали научные сведения средством развития нравственности. Третьи полагали, что все внутренние силы ребенка нужно развивать одновременно, а чтобы не нарушать равномерность развития, следует оставлять без воздействия наиболее развитые стороны ребенка, а развивать и упражнять те, которые слабо развиты. П. Ф. Каптерев, оценивая сложившуюся ситуацию, писал о том, что душевные силы ребенка по-прежнему подвергались «выравниванию по аршину, как солдаты в строю» [5]. Забота о равномерности развития приводила к тому, что не учитывались ни возрастные, ни индивидуальные особенности учеников. Данный пример в очередной раз подтверждает, что любая даже самая лучшая педагогическая идея в своей практической реализации может быть доведена до абсурда, независимо от того идет ли речь о заимствовании в иной педагогической культуре, или применении идей отечественных педагогов.

Заимствование европейских идей и их копирование на российской почве вызывало множество вопросов у отечественных педагогов во второй поло-

вине XIX века. Многие из них понимали, что при прямой трансляции чужих идей возникает опасность разрушения сложившейся системы, но не ее улучшения. Только опора на традиционные подходы и адаптация к российским условиям заимствованных систем обучения и воспитания могла помочь усовершенствовать и развить то, что было накоплено в отечественном образовании. Постепенно начали возникать попытки преодоления прямого заимствования и навязывания зарубежных педагогических идей. Отражение таких попыток можно обнаружить в значительном количестве педагогических статей исследуемого периода. Большинство педагогов понимало, что существующие методы и приемы обучения необходимо совершенствовать и менять, но на практике эти изменения часто вводились без предварительного анализа. Зарубежные образцы считались лучшими, так как показывали свою эффективность в тех странах, где они возникли. Критикуя такой подход, Л. Н. Толстой обращал внимание на то, что выбранная в качестве образца немецкая система образования не подходила для российской школы. Это тем более было очевидно, что учебники были просто переведены на русский язык и ученикам приходилось изучать или то, с чем они никогда не встречались, или учить то, что они уже знали.

Большие сомнения в целесообразности прямого переноса немецкой методики обучения в своей статье «По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы» высказывал и В. И. Водовозов.

Анализируя различные системы образования, он убеждает читателя в том,

что каждая из них возникала и развивалась в соответствии с социокультурными особенностями той или иной страны, с национальными традициями народа, который ее использовал. Только поэтому каждая система и показывала свою эффективность. Прямой перенос системы обучения в другую страну не может принести желаемого результата: «У англичан и американцев мы замечаем стремление сократить систему, группируя факты преимущественно около тех вопросов, которые имеют практическое значение в действительной жизни. ... У французов мы, напротив, видим стремление к расширению системы, стремление по возможности выйти из ее границ, очерченных фактами, чтобы блеснуть какою-нибудь общею идеею. ... У немцев главная забота – установить систему, разработать ее в подробностях, распределяя все факты по логическим рубрикам. Можно сказать, что только немцы способны заниматься системой для системы. ... О русских в этом отношении, конечно, разве только можно сказать пока – и это будет вовсе не шутка, – что у нас преобладает система бессистемности» [3, с. 121]. Приведенные выше и другие факты, зафиксированные в публикациях рассматриваемого периода, позволяют сделать вывод о том, что уже во второй половине XIX века педагоги интуитивно подошли к пониманию того, что сегодня мы называем диалогом педагогических культур: выявлению сущности различных национальных педагогических культур, осмыслению отдельных позиций диалога как особого типа взаимодействия на основе сохранения национальной идентичности и др.

В. И. Водовозов, продолжая развивать идеи создания отечественной школы, обращал внимание педагогов на то, что многие, понимая необходимость изменений в обучении детей, бессознательно продолжают отстаивать сложившиеся традиции. С другой стороны, стремясь к изменениям, также бессознательно допускают прямые заимствования чужих идей, не задумываясь о том, какие плоды они принесут на отечественной почве [3]. Анализируя учебную литературу для начальной школы, и В. И. Водовозов, и Л. Н. Толстой, обнаруживают множество «странностей и нелепостей» в применении немецкой системы: «Прежде читали непонятный для детей по слишком высокому и глубокому смыслу псалтырь (что было дурно); в противоположность этому заставляют читать не имеющие никакого содержания фразы и заставляют объяснять всякое понятное слово или заучивать непонятное. В старой школе учитель ничего не говорил с учениками; теперь предписано учителю говорить с учениками что попало, или то, что они знают, или то, что не нужно знать» [9, с. 61]. В. И. Водовозов обращает внимание и на то, что педагоги не стремятся изучить и понять тот или иной метод во всей его целостности и самой сущности, а используют лишь отдельные приемы для упражнений в письме или чтении.

Случалось так, что даже сущность приемов не выяснялась, а их предлагали реализовать через уже разработанные упражнения, напечатанные в учебных книгах. Совершенно очевидно, что такой способ применения новых методов обучения совершенно

не учитывал ни социокультурные особенности среды, в которой жили учащиеся, ни их возрастные или индивидуальные особенности.

Проблема реформирования российского образования через использование зарубежных педагогических идей и методик обучения активно обсуждалась прогрессивными отечественными педагогами. Не остался в стороне от этой проблемы и выдающийся педагог К. Д. Ушинский. В своих зарубежных поездках он детально изучал особенности образования в разных странах и на основе их анализа пытался обозначить причины неудачного копирования иностранного опыта в России. Одной из таких причин, по мнению педагога, были принципиальные различия педагогического идеала и цели образования. Воплощение идеала на практике он связывал с возможностями родного языка. По его словам, русская школа не должна и не может быть копией швейцарской или немецкой школы. Школа должна отражать интересы того народа, который ее создает. Он одним из первых обращает внимание на необходимость создания своей национальной педагогической культуры и национальной школы [10, с. 308 – 310]. К. Д. Ушинский обращал внимание, в частности, на то, что немецкая педагогика, отражающая педагогический идеал и национальные черты характера, рассматривает как синонимы такие понятия, как «ученый человек» и «воспитанный человек», в то время как в отечественной педагогике это понятия, имеющие разные педагогические смыслы. Рациональный характер образования немца связан с особенностями



национального мировосприятия и, соответственно, работает на то, чтобы развивать у подрастающего поколения рациональность. По мнению выдающегося педагога, для России нужна своя собственная педагогика, созданием которой он и занимался. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы хорош он ни был, так нельзя и воспитывать детей по чужим образцам, использовать другие национальные педагогические системы. Приведенные суждения К. Д. Ушинского уже содержат предпосылки понимания особенностей взаимодействия различных педагогических культур на основе подлинного диалога, который проявляется в том, что коллективный носитель такой культуры стремится сохранить свою уникальность, развивая ее на основе равноправного взаимодействия с другими культурами.

Из вышесказанного мы можем сделать сущностный вывод для современного понимания диалога: так же как в диалоге личностей, каждый участник сохраняет и совершенствует свою индивидуальность, свою субъектность, так и в диалоге педагогических культур коллективный субъект, носитель педагогической культуры должен выступать хранителем ее лучших черт и совершенствовать теорию и практику образования, а не уничтожать то, что уже проверено временем, в попытках заимствовать пусть даже идеальные, но созданные в рамках иных культур идеи, методы и приемы обучения и воспитания.

Таким образом, изучение взаимодействия отечественной и зарубежных педагогических культур позволяет сделать вывод о том, что во второй половине XIX века создаются предпосылки и основания современного понимания педагогической сущности диалога. Диалог как принцип и прием обучения появляется в опыте Л. Н. Толстого и проявляется в диалогических отношениях между учителем и учеником. Впервые возникают попытки специального осмысления законов использования зарубежных педагогических идей. Мы можем выделить три подхода к взаимодействию русской и иностранных педагогических культур. Первое направление связано с государственной политикой непосредственного заимствования не только педагогических идей, но и методов и приемов обучения, родившихся в рамках иных культур, вплоть до приглашения иностранных учителей в русские школы (начиная с реформ Петра I). Другое направление связано с идеей адаптированного, переработанного с учетом социокультурных условий использования наработок зарубежных педагогов (Н. А. Корф и др.). И третье направление связано с необходимостью создания собственной национальной педагогики и собственной системы образования с учетом универсальных и национальных ценностей образования (К. Д. Ушинский и др.). Два последних сложившихся во второй половине XIX века подходы стали основой для дальнейшего развития подлинного диалога педагогических культур.

### Литература

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1990. 413 с.

2. Васильев Л. Г., Неустроева С. Е. Публичное выступление. Аргументация. Диалог : учеб. пособие. Ижевск : Алкид, 2018. 136 с.
3. Водовозов В. И. По поводу влияния немецкой педагогики на наши школы // Избранные педагогические сочинения / сост. В. С. Аранский. М., 1986. С. 121.
4. Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной среды в организации внеурочной деятельности младших школьников : монография / З. Ю. Анисимова [и др.] СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 161 с.
5. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Изд. 2, пересмотр. и доп. Петроград, 1915. 746 с.
6. Корф Н. А. Русская начальная школа // Хрестоматия по истории педагогики / авт.-сост. Н. А. Желваков. М. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1936. Т. 4. 516 с.
7. Первушина О. В., Куран М. С. Диалог культур: морфология, онтология, динамика : монография. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ин-та культуры, 2016. 239 с.
8. Толстой Л. Н. Кому у кого учиться писать... // Педагогические сочинения. М., 1989. С. 287. С. 271 – 288.
9. Толстой Л. Н. О народном образовании // Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан. М., 1989. С. 54 – 70.
10. Ушинский К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Собр. соч. М., 1948. Т. 3. 692 с.

### References

1. Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul`tury` : Dva filosofskix vvedeniya v dvadcat` pervy`j vek. M., 1990. 413 s.
2. Vasil`ev L. G., Neustroeva S. E. Publichnoe vy`stuplenie. Argumentaciya. Dialog : ucheb. posobie. Izhevsk : Alkid, 2018. 136 s.
3. Vodovozov V. I. Po povodu vliyaniya nemeczkoj pedagogiki na nashi shkoly` // Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya / sost. V. S. Aranskij. M., 1986. S. 121.
4. Dialog shkoly`, sem`i, social`noj i kul`turno-obrazovatel`noj sredy` v organizacii vneurochnoj deyatel`nosti mladshix shkol`nikov : monografiya / Z. Yu. Anisimova [i dr.] SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2017. 161 s.
5. Kapterev P. F. Istoriya russkoj pedagogii. Izd. 2, peresmotr. i dop. Petrograd, 1915. 746 s.
6. Korf N. A. Russkaya nachal`naya shkola // Xrestomatiya po istorii pedagogiki / avt.-sost. N. A. Zhelvakov. M. : Gos. uch.-ped. izd-vo, 1936. T. 4. 516 s.
7. Pervushina O. V., Kuran M. S. Dialog kul`tur: morfologiya, ontologiya, dinamika : monografiya. Barnaul : Izd-vo Altajskogo gos. in-ta kul`tury`, 2016. 239 s.
8. Tolstoj L. N. Komu u kogo uchit`sya pisat`... // Pedagogicheskie sochineniya. M., 1989. S. 287. S. 271 – 288.
9. Tolstoj L. N. O narodnom obrazovanii // Pedagogicheskie sochineniya / sost. N. V. Vejkshan. M., 1989. S. 54 – 70.
10. Ushhinskij K. D. O neobxodimosti sdelat` russkie shkoly` russkimi // Sobr. Soch. M., 1948. T. 3. 692 s.

L. I. Bogomolova

**DEVELOPMENT OF DIALOGUE IN RUSSIAN PEDAGOGY IN THE SECOND  
HALF OF THE XIX CENTURY: FROM THE WAY OF TRAINING  
TO THE METHODOLOGICAL PRINCIPLE**

The article discusses the history of the development of dialogue in the pedagogical theory and practice of Russia in the second half of the XIX century. Various manifestations of dialogue are shown: as a principle and method of teaching in the activities of educators, as a principle of dialogue of cultures in the process of interaction with foreign ideas. The prerequisites of a modern understanding of the pedagogical essence of dialogue are analyzed. The process of increasing knowledge about the pedagogical essence of dialogue is studied.

*Key words:* dialogue, teaching method, dialogue of pedagogical cultures, principle of dialogue, subject, subject-subject interaction, dialogue learning.

УДК 372.862

*Ю. И. Дорошенко*

**МАСТЕРСКИЕ И МУЗЕИ В ШКОЛЬНОМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ  
ОБРАЗОВАНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.**

В статье анализируются формы организации технологического образования школьников второй половины XIX – начала XX в.: мастерские ручного труда и музеумы. Подчеркивается мысль о ведущей роли систематического школьного образования и об ознакомительной функции музеумов в педагогической мысли этого периода. Выстраивается иерархия формирования технологической культуры: школа – мастерская – музеум.

*Ключевые слова:* педагогическая мысль второй половины XIX – начала XX в., музеум, мастерские, ручной труд.

Современные преобразования школы во многом направлены на раннее профессиональное самоопределение обучающихся, формирование их технологической и экономической культуры. Средствами формирования технологической и экономической культуры выступают проектная деятельность, учебно-исследовательская и конструкторская работа в технопарках, кванториумах, индустриальных парках. Учреждения, центрирующие в себе новей-

шие достижения науки и техники, основываются на связи фундаментальной науки, индустрии и образования, ориентированы на параллельный и взаимообогащающий рост этих важнейших сфер, а также на прямой экономический эффект. Образовательные результаты, связанные с включением школьников в живой процесс индустриального, технологического, экономического развития общества, часто ставятся в прямую связь с результатами их внедрения.

Иными словами, наилучшим результатом считается создание школьниками конкурентоспособного и в технологическом, и в экономическом отношении продукта. Но, как минимум, индустриальные парки и технопарки должны показать школьникам многообразные возможности и перспективы развития различных технологий, множественность возможностей внедрения технологический инноваций и способов получения экономических результатов. Необходимо при этом заметить, что для реализации этих масштабных задач необходимо, чтобы индустриальные парки и технопарки сами по себе были инновационными, успешными и экономически целесообразными, что не является гарантированной характеристикой их существования. Развитие индустриальных парков, технопарков происходит во всем мире, однако далеко не все надежды на них оправдываются. Сошлемся, например, на масштабное исследование индустриальных парков Пекина, диагностировавшее невысокую их продуктивность (только 3 индустриальных парка из 22 были эффективными в период 2009 – 2012 гг., и только 2 из 22 в течение 2009 – 2012 гг.) [8].

Вышеприведенное рассуждение необходимо для того, чтобы показать, что если макроэкономический эффект деятельности индустриальных парков сомнителен, то еще труднее достигать микроэкономических практических результатов деятельности школьников. В массовом масштабе деятельность обучающихся в кванториумах в условиях, приближенных к современной индустрии, неизбежно будет иметь преимущественно ознакомительный характер.

В этом отношении интересно провести параллели между современными условиями технологической подготовки школьников и педагогическими поисками XIX – начала XX в., также направленными на введение учащихся в мир техники, индустрии, разнообразных производств. Трудовое воспитание было ведущим направлением развития педагогической мысли и практики рассматриваемого периода, во многом оно представляло мерилом инновационности и прогрессивности. Ручной труд вводился в элитарных, наиболее технически и экономически обеспеченных учебных заведениях, он был показателем отнюдь не ремесленного направления в возможном жизненном выборе выпускников, но прогрессивного педагогического мышления.

В отечественной истории педагогики переход от «школы учёбы» к «школе труда» часто сближается с созданием Единой трудовой школы, педагогическими реформами, осуществленными Наркомпросом начиная с 1918 г. Это не совсем справедливо. Вся вторая половина XIX в. в отечественной педагогике была периодом сближения школьного образования и трудового воспитания.

Цель данной статьи – выявление и анализ форм сближения школьного образования второй половины XIX – начала XX в. с технической практикой, учреждениями, ориентированными на широкое применение наглядности в процессе формирования технологической культуры, приобретение опыта обработки различных материалов, применения современных инструментов и оборудования.

В образовательной деятельности рассматриваемого периода мы видим две линии: ознакомительную, реализующуюся через музеи, и практико-ориентированную, реализующуюся через работу в школьных мастерских.

В учебных заведениях второй половины XIX в. появляются мастерские. Хорошо организованный ручной труд в специально оборудованных мастерских в рассматриваемый период характеризует самые лучшие, показательные, новаторские школы. Работа в мастерских включалась в процесс предпрофессиональной инженерной подготовки. Так, «Московские ведомости» в сентябре 1871 г. уведомляют: «В пансионе А. Е. Кудрякова с разрешения попечительского совета устроены мастерские: столярного, токарного и слесарного искусства и со 2-го сентября сего года открывается курс приготовления во II общий класс Императорского Московского Технического Училища. Москва, Арбат, дом Головиной» [3]. Обратим внимание, что подготовка в Императорское Московское Техническое Училище (ныне МГТУ им. Н. Э. Баумана), то есть в высшее специальное учебное заведение, готовившее инженеров, базировалась не только на освоении теоретических дисциплин, но и на практической работе в мастерских. В частной гимназии Л. И. Поливанова, мужской гимназии им. Медведниковых и других преподавался ручной труд.

Общеразвивающее влияние ручного труда способствовало его внедрению в кадетских корпусах. В этих учебных заведениях вводились внеклассные занятия по ручному труду. Руководители кадетских корпусов были всерьез

озабочены созданием хороших мастерских для организации ручного труда. При обсуждении вопроса об обязательности (желательности) ручного труда единственным аргументом, не позволявшим сразу сделать его обязательным, была трудность создания мастерских: «Но так как, вероятно, в течение нескольких еще лет к этому занятию трудно будет привлекать большое число кадет, как по неимению в корпусах соответствующих помещений для мастерских, так и по недостатку средств для обстановки и снабжения их необходимыми инструментами, пособиями и т. п., то выполнение этого требования, на первое время, не поставлено корпусам в непрременную обязанность» [4, с. 2 – 11]. Несмотря на статус внеклассных занятий, курс ручного труда был вполне систематичным и полным: «Курс ручного труда состоит в исполнении серии деревянных, а затем металлических изделий по моделям, расположенным в возрастающей трудности их воспроизведения» [Там же, с. 1 – 158].

Другой (ознакомительной) линией развития технологического образования было создание музеев как образовательных учреждений. Образовательная деятельность такого музея (особенно технического) явно превалировала в глазах современников над традиционной идеей музея (музея) как хранилища культурных (в том числе научных, технических) ценностей. Директор Строгановского училища технического рисования В. И. Бутовский активно проводил в жизнь идею образовательных музеев. При Строгановском училище в 1868 г. был открыт пер-

вый в России художественно-промышленный музей, состоящий из трех отделений: художественного, исторического и промышленного [5]. В. И. Бутовский считал, что такие музеумы должны быть созданы в разных городах и заниматься не столько собирательской, сколько образовательной деятельностью. Он писал: «В представленных соображениях о проектируемом политехническом музее в Москве сказано, что музей ныне не то, что прежде – склад разных предметов различных достоинств. Теперь музей должен быть школою, местом для наглядного преподавания. Да, музей должен быть устроен и управляем точно так же, как училище» [2]. Обратим внимание, что не только само устройство, но и управление музея осмысливалось с педагогической точки зрения.

Создание промышленного музея осуществлялось для помощи в техническом и естественнонаучном образовании. Главной трудностью, как и всегда в образовательной практике, оказывался отбор содержания, материалов, технологий. В музее предполагалось выставлять «все необходимые произведения трех царств природы с точки зрения научной, а с тем вместе и полезной» [Там же]. Предполагалось также, что технико-промышленные музеумы будут «приноровлены к местной потребности», в них будут представлены «сырые продукты в образцах разного качества и происхождения, с означением их основных частей и их особых свойств», «эти же продукты, переходящие во все их видоизменения, выставленные в образчиках, и при них модели» [Там же]. При невозможности

выставить модели В. И. Бутовский рекомендовал демонстрировать в музее чертежи и рисунки аппаратов или машин со всеми деталями, а в качестве итога – окончательный вид изделия.

Мысль о музее как грандиозном центре всего новаторского в науке и технике была в 1870-е гг. не менее популярна, нежели сегодняшняя мысль об образовательном значении технопарка или кванториума. По эмоциональности высказываний В. И. Бутовского видно, что идея сосредоточить в огромном образовательном центре все достижения промышленности (с действующими моделями, возможностью реализации образовательных программ) так овладела умами, что требовалось не только поддерживать ее, но и охлаждать пыл коллег. «Устройство промышленного музея есть предприятие в высшей степени громадное и трудное. С одной лишь промышленной точки зрения оно так громадно, что неволя заставить ограничиться одною окружающею средою не позволит вдаваться во все отрасли и мечтать об устройстве центрального образовательного музея. Такое предприятие превышает силы какого бы то ни было общества, и даже целый город не в состоянии его выполнить» [Там же]. По максимуму создателям музеев хотелось бы представить там действующие образцы машин «в постоянном действии для всех производств», но эта перспектива ввиду невозможности собрать все такие машины в одном помещении подвергалась сомнению.

Методисты, занимавшиеся внедрением ручного труда (рукоделия) в женских учебных заведениях, тоже рато-

вали за создание музеев, но дело стопо-рилось. Е. Н. Янжул, автор книги «Рукоделие как предмет обучения в общеобразовательной школе», писала: «Ещё на заседаниях первого технического съезда намечалась желательность, чтоб в одной из столиц устроен был музей специально женских работ, и хотя собственно эта мысль была уже в тот момент осуществлена в Москве Музеем прикладных знаний, который для заботы о рукодельных коллекциях, в нем имевшихся, выделил особую Комиссию по женским ремеслам, но о ней никто еще ничего не знал, да она, как мы видели, в сущности и не начинала еще своих работ» [7, с. 254].

Замысел музеума с самого начала не предполагал возможности замены организованного школьного образования разовыми яркими занятиями в нём. «Конечно, музеум никогда не может быть училищем в полном значении сего слова. В училище есть учитель, который учит, объясняет, спрашивает и поправляет.

Человек, который находится в постоянном отношении к другому человеку или к дитяти и преподает ему посредством уроков часть приобретенных им знаний. Вполне очевидно, что для правильного преподавания нужно также правильное посещение уроков, нужно довольно продолжительное время, нужна возможность постоянных занятий» [2].

Между прочим, в концепции музеума сквозит мысль о том, что при всех своих внешних достоинствах образование в музеуме уступает образованию в училище, и потому может быть обращено прежде всего к тем, кто не имеет

фундаментального, «правильно организованного» образования, к людям, которые «не могут более ходить в школы, для тех также, кто не имеют времени брать уроки и заниматься чтением книг, а между тем хотят и чувствуют потребность учиться» [Там же]. Вывод В. И. Бутовского прост и вполне современен: «Сначала нужна школа, а потом музеум. Школа приносит услугу положительную и самую необходимую, но услуга ее увеличивается, если при ней есть музеум» [Там же].

Мысль о знакомстве с техническими изобретениями, о проведении ярких наглядных экспериментов анализировалась в XIX в. с различных точек зрения.

Н. Ф. Бунаков писал: «Слишком искусственная наглядность, отдаленная от обыденного опыта и наблюдения, не достигает цели. Например, можно рекомендовать только в крайности в начальной школе прибегать для объяснения явлений природы к искусственным физическим опытам, мало похожим на естественные явления, происходящие в природе, а при показывании таковых — с особенной настойчивостью и возможной рельефностью выяснять связь их с естественными явлениями, чтобы образовать прочные сходные ассоциации. Вне этой связи искусственные лабораторные опыты в начальной школе являются только интересными фокусами, без серьезного образовательного значения» [1, с. 98].

Мысль Н. Ф. Бунакова в значительной степени близка соображениям В. И. Бутовского: вне серьезного продолжительного и системно организованного образовательного процесса в

области естественных наук и технологии опыты, демонстрационные модели (даже если их дадут потрогать и немного поэкспериментировать) воспринимаются скорее как развлечение («фокус»), нежели как элемент технологического образования.

Поэтому, как минимум, ставилась задача осуществления систематических связей между музеем и школой, причем имела в виду мысль о подчинении возможностей музея задачам школы: «Общественный музей должен иметь самостоятельный отдел, специально приспособленный для нужд местных учебных заведений» [6, с. 68].

Переходя к выводам, подчеркнем, что приведенные выше историко-педагогические факты и размышления имеют проекцию в современную практику технологического образования. Как видим, в отечественной педагогической мысли XIX – начала XX в. до-

вольно глубоко осмысливались различные средства технологического образования. И хотя педагоги этого периода прекрасно видели ограниченные возможности школы в плане развертывания технологической подготовки, адекватной развитию техники того периода, во главе иерархической модели технологического образования они ставили школу, а в школе – урок. На втором месте мы видим внеурочную практическую технологическую деятельность, которая в силу сложностей значительных материальных затрат осуществлялась преимущественно в лучших, элитарных учебных заведениях. На третьем месте – музей с его демонстрационными возможностями.

Думается, что в современных условиях урок технологии должен занимать такое же место в иерархии форм организации технологического образования школьников.

### Литература

1. Бунаков Н. Ф. Школьное дело. СПб. : Издание М. М. Гутзаца, 1906. 231 с.
2. Бутовский В. Музеум и школа // Московские ведомости. 1871. № 101.
3. В пансионе Кудрякова // Московские ведомости. 1871. № 190.
4. Общая программа, распределение времени и наставление для ведения внеклассных занятий в кадетских корпусах. СПб., 1890. 167 с.
5. Орлов И. И. В. И. Бутовский, Наталис Рондо и открытие Строгановского художественно-промышленного «музеума» в Москве / И. И. Орлов, С. В. Мартен // Теория искусства, традиционная культура и творческий процесс: тенденции научных исследований, проблемы терминологии, исторические и междисциплинарные аспекты развития дизайна, декоративно-прикладного и народного искусства и архитектуры, опыт художественно-промышленных школ : междунар. науч. конф. к 190-летию МГХПА им. С. Г. Строганова и к 100-летию П. А. Тельтевского. М. : МГХПА им. С. Г. Строганова, 2015. С. 71 – 80.
6. Чарнолуцкий В. И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. СПб. : Типография М. А. Александрова, 1909. 90 с.
7. Янжул Е. Н. Рукоделие как предмет обучения в общеобразовательной школе. СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1910. 359 с.



8. Zhenshan Yang, Gaojian Hao, Zhe Cheng. Investigating operations of industrial parks in Beijing: efficiency at different stages // *Economic Research*. 2018, Vol. 31. Issue 1. Pp. 755 – 777. URL: <https://doi.org/10.1080/1331677X.2018.1442235>

### References

1. Bunakov N. F. *Shkol`noe delo*. SPb. : Izdanie M. M. Gutzacza, 1906. 231 s.
2. Butovskij V. *Muzeum i shkola* // *Moskovskie vedomosti*. 1871. № 101.
3. *V pansione Kudryakova* // *Moskovskie vedomosti*. 1871. № 190.
4. *Obshhaya programma, raspredelenie vremeni i nastavlenie dlya vedeniya vneklassny`x zanyatij v kadetskix korpusax*. SPb., 1890. 167 s.
5. Orlov I. I. V. I. Butovskij, Natalis Rondo i otkry`tie Stroganovskogo xudozhestvenno-promy`shlennogo «muzeuma» v Moskve / I. I. Orlov, S. V. Marten // *Teoriya iskusstva, tradicionnaya kul`tura i tvorcheskij process: tendencii nauchny`x issledovanij, problemy` terminologii, istoricheskie i mezhdisciplinarny`e aspekty` razvitiya dizajna, dekorativno-prikladnogo i narodnogo iskusstva i arxitektury`, opy`t xudozhestvenno-promy`shlenny`x shkol : mezhdunar. nauch. konf. k 190-letiyu MGXPA im. S. G. Stroganova i k 100-letiyu P. A. Tel`tevsckogo*. M. : MGXPA im. S. G. Stroganova, 2015. S. 71 – 80.
6. Charnoluskij V. I. *Osnovny`e voprosy` organizacii vneshkol`nogo obrazovaniya v Rossii*. SPb. : Tipografiya M. A. Aleksandrova, 1909. 90 s.
7. Yanzhul E. N. *Rukodelie kak predmet obucheniya v obshheobrazovatel`noj shkole*. SPb. : Tip. M. M. Stasyulevicha, 1910. 359 s.
8. Zhenshan Yang, Gaojian Hao, Zhe Cheng. Investigating operations of industrial parks in Beijing: efficiency at different stages // *Economic Research*. 2018, Vol. 31. Issue 1. Pp. 755 – 777. URL: <https://doi.org/10.1080/1331677X.2018.1442235>.

**Yu. I. Doroshenko**

### **WORKSHOPS AND MUSEUMS IN SCHOOL TECHNOLOGICAL EDUCATION OF THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

The article analyzes the forms of organization of technological education for schoolchildren of the second half of the XIX – early XX centuries: workshops of manual labor and museums. The idea of the leading role of systematic school education and the familiarization function of museums in the educational thought of this period is emphasized. The hierarchy of technological culture formation is being built: school – workshop – museum.

*Key words: pedagogical thought of the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries, museum, workshops, manual labor.*

## УЧЕБНЫЕ КНИГИ ДРЕВНОСТИ

В историко-педагогическом и теоретико-методологическом ключе изучается функциональное назначение тех материальных носителей, которые выполняли функцию учебных книг в древних цивилизациях. В статье особое место отводится анализу того, чем являлись эти материальные носители и какое педагогическое содержание имели тексты, зафиксированные на этих носителях.

*Ключевые слова:* учебная книга, текст, обучение, воспитание.

Важнейшим инструментом образования является учебник. Он – дидактический вариант той науки, которую представляет в рамках учебного предмета, и носитель выверенного знания, определяющего содержание этого учебного предмета. Это представление об учебнике есть не что иное, как современное видение его функционального назначения в деле обучения и воспитания. Между тем материальные единицы, выполняющие функцию учебной книги в образовательных практиках, появились уже в глубокой древности.

Так, в Древней Месопотамии, в Шумерах (сер. IV – III тыс. до н. э.), функцию учебной книги выполняли глиняные дощечки, на которых писались тексты, имевшие дидактический характер и называвшиеся текстами Эдубы (Эдуба – школа, в которой применялись эти глиняные дощечки). Тексты, записанные на этих дощечках, содержали описания жизни школы. Один из этих текстов («Отец и его непутевый сын») содержал поучение отца своему сыну. Отец был писцом, а сын его плохо учился, отбил от рук, и отец укоряет

его, а также приводит пример позитивного поведения товарищей сына, приносящих в дом свой заработок.

Помимо текстовых материалов воспитательной, морализаторской направленности, они содержали сведения, имеющие дидактический практико-ориентированный характер: списки слов, пословицы и поговорки для заучивания наизусть; наставления о том, как выполнять ту или иную работу. Примером тому является текст «Альманах земледельца». В этом тексте содержатся повествования о том, как божеество поучает земледельца, как и когда необходимо орошать и пахать землю. Глиняные дощечки содержали и тексты, дидактическая ценность которых заключалась в том, что они учили «искусству» спора: они демонстрировали диалоги-споры, в которых каждый из спорящих защищал свою точку зрения. Практико-ориентированный характер небольших текстов (пословиц и поговорок), написанных на глиняных дощечках, связан еще и с тем, что их можно было переписывать и тем самым обучать клинописи [1, с. 83 – 100].

В Древнем Китае в качестве учебной книги использовались бамбуковые планки, шелковые свитки и связки бамбуковых или деревянных дощечек, на которых были зафиксированы тексты исторической, политической, дипломатической, этической, астрологической (гадательной) тематики. Причем две трети из них были записаны на деревянных дощечках, а треть – на бамбуковых планках. Тексты, зафиксированные на этих носителях, содержали гадательные трактаты, математические и астрологические сведения, зоологические описания, административные установления, ритуальные предписания, законодательные документы, военные наставления, дипломатические советы, медицинские сведения. Помимо этого, в дидактических целях использовались внетекстовые материалы: карты, календари, гексаграммы.

В целях обучения ведению разговора и использования в нем образных выражений, позволяющих достичь желаемых целей с помощью демонстрации языковой компетенции, применялась книга «Ши-цзин» («Книга песен», XI – VI века до н. э.), содержащая сведения о языке, идеологии, этике и традициях различных регионов Древнего Китая. Эту книгу Конфуций (551/552 – 479 гг. до н. э.) считал источником знаний о природе и обществе (книга содержала 100 наименований трав, 54 – растений, 38 – птиц, 27 – животных, 41 – рыб и насекомых) и считал ее необходимым инструментом обучения элиты [8, с. 100]. Цитирование отдельных текстовых фрагментов из этой книги считалось признаком принадлежности к кругу китайской образованной элиты. Впоследствии из этой книги Конфуцием были отобраны 305 народных песен и

стихотворений различных жанров, отражающих многообразные явления духовной, социальной и индивидуальной жизни, в целях педагогического воздействия на учеников в «Школе ученых». По сути, этот сборник был учебной книгой, которая применялась в приобщении людей к ценностям культуры. Эта книга впоследствии стала считаться священным писанием и определяла нормы и регламенты духовного социального и индивидуального бытия Китая.

Широкую популярность при обучении искусству ведения войны, тактике управления войском и страной имела книга «Искусство войны», авторство которой приписывается Сунь-Цзы («почтенному учителю Суню») (конец VI – начало V века до н. э.) [5]. Эта книга представляла собой учебное пособие по ведению «войны без войны» (войны без ведения боевых действий) и содержала различные способы и приемы ее «интеллектуального» осуществления. В наши дни дидактическая ценность этой книги не теряет своей актуальности не только в обучении военных, но и в приобщении к «интеллектуальным» способам и приемам решения спорных вопросов представителей социальных сфер, не связанных с военным делом [9].

В дидактических целях при обучении дипломатии применялась книга «Чжаньго цэ» (V – III века до н. э.). Эта книга представляла собой сборник рассказов, иллюстрирующих различные стратегии и приемы политического взаимодействия, которые были направлены на понимание у читателей смысла, содержащегося в текстах данной книги. Об этом свидетельствует наличие многократных объяснений сложных интеллектуальных выкладок.

Помимо этого, содержание текстов «Чжаньго цэ» оказывало влияние и на поведение читающего. Это доказывает неоднократное приведение многочисленных примеров праведности, храбрости и героизма героев рассказов, служащих образцом этического ведения жизни.

В Древнем Египте функциональное назначение учебной книги выполняли папирусы. Они содержали тексты, сообщающие о загробном мире, в который верили древние египтяне. Эти тексты не только излагали особенности этого мира, но и подготавливали того, кто их читает, к загробной жизни. По мнению О. В. Томашевич, исследователя древнеегипетских учебных письменных памятников, в Древнем Египте была составлена первая учебная книга – «Кемит» [6, с. 11]. Эта учебная книга условно состояла из трех частей. В первой части излагались поучения и наставления будущему писцу и образцы вежливых фраз для написания письма. Вторая часть содержала поучительный рассказ, восхваляющий труд писца, который использовался как упражнение для тренировки письменного навыка. В третьей части содержались фразы из поучений и гробничных автобиографий, воспевающих труд писца. Помимо этой учебной книги, в Древнем Египте были созданы учебные письменные памятники по математике, медицине, астрономическим наблюдениям, мореплаванию и строительству. Все они отличались тем, что в них отсутствовали теоретические измышления и предлагались практические рекомендации по выполнению тех или иных действий [Там же].

В Древней Греции функцию учебной книги выполняли свинцовые рулоны (толщина свинцового листа составляла всего треть миллиметра и поэтому позволяла его легко сворачивать), папирусы (однако папирус был очень дорогим материалом, поэтому использовался крайне редко), пергаменты, на которых было записано большинство текстов, являющихся произведениями художественной литературы, философской и научной мысли.

В практике школьного образования использовались свитки, сделанные из папирусов, свернутые в цилиндр диаметром 5 – 6 см (длиной около 2 – 3 метров, иногда 6 метров; высотой, соответствующей современному понятию формата книги, при этом максимальной высоты 40 см, минимальной – 5 см; шириной около 20 см) [2, с. 7 – 20]. Текст на этом свитке был написан только на внутренней стороне. При чтении этот свиток необходимо было держать в обеих руках, одной разворачивать, а другой сворачивать прочитанный фрагмент. Изготовление одного экземпляра такого свитка было весьма дорогостоящим, однако он был доступен семьям среднего достатка. Вследствие неблагоприятного влияния влаги на папирус и систематического его разворачивания и сворачивания свиток быстро приходил в негодность. Эти свитки содержали произведения Гомера, Еврипида, Ксенофонта, Менандра, Демосфена. Тексты этих и других авторов использовались для обучения учеников письму (эти тексты переписывались учениками на деревянные дощечки, покрытые воском), чтению (им предлагалось читать только вслух) и толкованию того, о чем в них написано. Тексты Гомера чаще,

чем тексты других авторов, использовались в практике обучения и воспитания детей. Образы героев «Илиады» и «Одиссеи» оказывали педагогическое влияние на поведение учеников и являлись эталонами поведенческих добродетелей.

В педагогических целях использовались тексты драм для демонстрации читателям образцов мышления и поведения, которые также были зафиксированы на папирусных свитках. Эти тексты, как отмечает В. К. Пичугина, «после постановки на сцене театра переписывались, становились “массовыми”, делались доступными для широкого круга читателей и, по существу, выполняли функцию учебных текстов» [4]. Функциональное назначение этих текстов заключалось в их применении в качестве упражнений для обучения учеников красноречию.

В практике школьного образования использовались и свинцовые листы толщиной в треть миллиметра, свернутые в рулон, на которых были написаны «Труды и дни» Гесиода, обильно насыщенные пословицами, поговорками, притчами, баснями, мифами, содержащими нравственные правила и хозяйственные наставления [3, с. 62]. Дидактическое значение «Трудов и дней» заключалось в освещении антропоцентрического видения мира и человека. Кроме того, этот текст использовался для вменения ученикам этических норм, регламентирующих их поведение, и трудовых наставлений, определяющих порядок ведения хозяйства.

Свинцовые листы содержали и «Теогонию» Гесиода, которую применяли при освещении истории происхождения греческих племен, богов, героев, описании особенностей занятий

земледельца и мореплавателя, ознакомлении с погодными приметами. При изучении истории, в частности истории Великой Скифии, применялись и сочинения Геродота, содержащие детальное описание фактов, связанных с осуществлением походов, в которых участвовали эллины [7].

В дидактических целях использовались и труды Аполлония Родосского, в частности его «Аргонавтика», содержащая достоверные географические сведения (выверенные эмпирическим способом), применялась при формировании географических и астрономических понятий. Описания сухопутного и морского пути, побережья с перечислением рек, гаваней, городов, содержащиеся в «Аргонавтике», использовались при обучении географии.

Помимо «Аргонавтики», географические сведения содержали и другие тексты античных авторов. Дидактическая направленность этих текстов определила иной вид античного эпоса – дидактический эпос.

Древняя Греция накопила богатейший фонд материальных носителей, содержащих тексты педагогической направленности. В IV веке до н. э. в Древней Греции этот фонд, вкупе со всей другой литературой, созданной античностью, послужил основой создания первых библиотек. В стенах этих библиотек зарождалась новая наука – педагогика.

В Древнем Риме функцию учебной книги выполняли написанные на пергаменте книги для школы Марка Туллия Цицерона и издания, содержащие его философские трактаты. При обучении латинскому языку использовались сочинения Марка Теренция Варрона «О латинской грамматике», Доната «Arsmajor»

(состоящее из двух частей) и «Грамматика» (используемая в качестве основного учебного пособия в школах при обучении латинскому языку), Присциана Цезарейского «Грамматические наставления» (представляющая собой учебник латинского языка в 18 книгах). Кроме того, в Древнем Риме использовались для чтения и заучивания наизусть издания, содержащие отрывки из «Илиады» и «Одиссеи» Гомера и басни Эзопа.

В I в. н. э. в Древнем Риме появились «кодексы», изготовленные из папирусных или пергаментных листов, сложенных вдвое и сшитых в месте сгиба, – прообраз книги в ее современном представлении. Постепенно «кодексы» стали применяться в образовательной практике, поскольку они содержали тексты античных авторов.

Таким образом, функцию учебной книги в Древнем мире выполняли различные материальные носители (глиняные дощечки, бамбуковые планки, шелковые свитки, связки бамбуковых или деревянных дощечек, свитки свинцовых листов, пергаменты, папирусные свитки), которые содержали тексты педагогической направленности. Одни из них использовались в дидактических целях (например, тексты «Аргонавтики» Аполлония Родосского – при формировании географических и астрономических понятий), другие в целях воспитания (например, тексты «Илиады» и «Одиссеи» – для демонстрации образов героев, которые оказывали влияние на поведение учеников и являлись эталонами поведенческих добродетелей).

### Литература

1. Афанасьева В. К. История всемирной литературы. М. : Наука, 1983. Т. 1. С. 83 – 100.
2. Браво Б., Випшицкая-Браво Е. Судьбы античной литературы // Античные писатели : словарь. СПб. : Лань, 1999. С. 7 – 20.
3. Куманецкий К. М. История культуры Древней Греции и Рима. М. : Высш. шк., 1990. 456 с.
4. Пичугина В. К., Безрогов В. Г. Антология педагогического наследия Древней Греции и Древнего Рима. М. : Русское слово, 2019. 448 с.
5. Сунь-Цзы. Искусство войны: Стратегия и тактика победителя / Н. И. Конрад пер. и предисл. М. : ЭКСМО, 2003. 192 с.
6. Томашевич О. В. Учебник: первые опыты (на древнеегипетском материале) // «Начало учения дѣтемъ»: роль книги для начального обучения в истории образования и культуры // Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 16 / под ред. В. Г. Безрогова, Т. С. Макаровой. М. : Канон-плюс, 2014. 466 с.
7. Урушадзе А. В. Древняя Колхида в сказании об аргонавтах. Тбилиси : Тбилис. ун-т, 1964. 558 с.

8. Lu Xing. Rhetoric in Ancient China, Fifth to Third Century B.C.E.: A Comparison with Classical Greek Rhetoric. Columbia: University of South Carolina Press, 1998. 350 p.
9. The Art of War: Sun Zi's Military Methods / translated by Victor H. Mair. New York : Columbia University Press, 2007. 189 p.

### References

1. Afanas`eva V. K. Istoriya vseмирnoj literatury`. M. : Nauka, 1983. T. 1. S. 83 – 100.
2. Bravo B., Vipshiczskaya-Bravo E. Sud`by` antichnoj literatury` // Antichny`e pisateli : slovar`. SPb. : Lan`, 1999. S. 7 – 20.
3. Kumaneczkiy K. M. Istoriya kul`tury` Drevnej Grecii i Rima. M. : Vy`ssh. shk., 1990. 456 s.
4. Pichugina V. K., Bezrogov V. G. Antologiya pedagogicheskogo naslediya Drevnej Grecii i Drevnego Rima. M. : Russkoe slovo, 2019. 448 s.
5. Sun`-Czzy`. Iskusstvo vojny`: Strategiya i taktika pobeditelya / N. I. Konrad per. i predisl. M. : E`KSMO, 2003. 192 c.
6. Tomashevich O. V. Uchebnik: pervy`e opy`ty` (na drevneegipetskom materiale) // «Nachalo ucheniya d`btem``»: rol` knigi dlya nachal`nogo obucheniya v istorii obrazovaniya i kul`tury` // Trudy` seminar`a «Kul`tura detstva: normy`, cennosti, praktiki». Vy`p. 16 / pod red. V. G. Bezrogoва, T. S. Makarovoj. M. : Kanon-plyus, 2014. 466 s.
7. Urushadze A. V. Drevnyaya Kolxida v skazanii ob argonavtax. Tbilisi : Tbilis. un-t, 1964. 558 s.
8. Lu Xing. Rhetoric in Ancient China, Fifth to Third Century B.C.E.: A Comparison with Classical Greek Rhetoric. Columbia: University of South Carolina Press, 1998. 350 p.
9. The Art of War: Sun Zi's Military Methods / translated by Victor H. Mair. New York : Columbia University Press, 2007. 189 p.

**L. I. Yelnitskaya**

### EDUCATIONAL BOOKS OF ANTIQUITY

The article considers the material carriers which functioned as textbooks in ancient civilizations. The material carriers are studied in historical-pedagogical and theoretical-methodological vein. The work finds out how, these material carriers, looked like and what their content was from the pedagogical point of view.

**Key words:** *textbook, text, upbringing, education.*

**«РАЙ ДЕТСТВА – ЭТО ИЛЛЮЗИЯ»: К. ХОРНИ О ПРИРОДЕ ДЕТСКОЙ ВРАЖДЕБНОСТИ И ЕЁ ПОСЛЕДСТВИЯХ**

В статье определяются возможности использования представлений К. Хорни на природу детской враждебности в контексте современной социокультурной ситуации. Выявляется значение концепции невротической личности К. Хорни для девиантологии.

*Ключевые слова:* детская враждебность, невроз характера, невротическая личность, девиантология.

Современное российское общество за последние тридцать лет сделало решительный разворот от присущего нам веками идеационального типа культурной трансмиссии к чувственному. Согласно П. А. Сорокину, носители чувственной ментальности нацелены на удовлетворение в основном материальных, телесных потребностей. Человек с идеациональной ментальностью в конечном итоге ориентирован на освобождение от земных страстей, тяготея к абсолютным, нетленным, трансцендентным смыслам.

Столкновение в общественном сознании двух во многом альтернативных ценностных систем, как известно, обернулось в нашей стране на рубеже XX и XXI столетий стремительным ростом социальной патологии, атомизации, психического напряжения, раздражительности, тревожности, враждебности. Повышенная невротизация, межличностная и внутриличностная конфликтность стали привычными атрибутами и подрастающего поколения. Психолого-педагогическая, психотерапевтическая мысль активно ищет эффек-

тивные средства профилактики и коррекции невротических моделей поведения на ранних этапах онтогенеза. В этом отношении обращение к концепции невротической личности, разработанной выдающимся американским психологом-неофрейдистом Карен Хорни, представляется оправданным ввиду эвристического богатства предложенного ею объяснения движущих сил, особенностей и последствий невротизации в детстве, а также обоснования стратегий её элиминации и превенции. Своими научными трудами К. Хорни внесла заметный вклад в девиантологию, оценить который по достоинству ещё предстоит этой области межнаучного знания.

Хорошо известно, что Хорни в целом не ставила под сомнение постулат классического психоанализа об определяющем значении конфликтов раннего детства для всей последующей жизни человека. Однако любую серьезную психологическую проблему, указывала Хорни, нельзя механически выводить из детских переживаний, связывать, как это делал З. Фрейд, исключительно с



анатомио-физиологическими характеристиками индивида, его инстинктами и влечениями. Её следует рассматривать как обусловленную сложным переплетением в индивидуальном опыте биологических, социальных и историко-культурных факторов. Причем историко-культурный контекст может иметь решающее значение на восприятие и оценку психических состояний и психологических проблем. Так, Хорни, ссылаясь на фундаментальные этнографические исследования, полагает, что нет веских оснований приписывать, как это делал Фрейд, всем людям чувство вины из-за совершенного убийства или что «Эдипов комплекс» – общечеловеческий феномен.

Хорни подчеркивала, что ребенок, пережив стресс рождения, не может, будучи абсолютно беспомощным существом, не испытывать чувства экзистенциального страха перед неизвестностью. Попадая в условия, где удовлетворяются его основополагающие потребности в заботе и безопасности, он развивается достаточно гармонично. Если ближайшее окружение не способно их удовлетворению, у него развивается базальная тревога – всеохватывающее чувство собственного одиночества и бессилия во враждебном мире.

Хорни перечисляет множество факторов, которые потенцируют тревогу в детском возрасте: безразличие к ребенку, предпочтение ему сиблингов, невнимание к его индивидуальным потребностям, унижение, слишком большое восхищение или отсутствие его, недостаток подлинного тепла, необходимость занимать чью-либо сторону в спорах родителей, слишком много или

слишком мало ответственности, дискриминация, ущемление самых насущных и законных желаний, игнорирование интересов и увлечений, невыполненные обещания, враждебная атмосфера, ощущение ребенком скрытого ханжества родителей, опыт отвержения, предательства и обмана. Продуцирует детскую тревогу, метко подмечает Хорни, не только язык запретов и приказов, стремление тотально контролировать детей, но и так характерный для современных родителей либерализм, отсутствие ясных требований, чрезмерная снисходительность, бессознательный страх избежать неодобрения ребенка, желание предоставить ему полную свободу действий.

Первичным источником непродуктивных воспитательных стратегий, провоцирующих детскую тревожность, является, по убеждению Хорни, невротичность самих родителей, не способных к бескорыстной любви, их склонность бессознательно использовать ребенка в качестве защиты от собственной базальной тревоги, основы которой сформировались тогда, когда они сами были детьми.

Находясь под прессом явного или скрытого отвержения, ребенок, ощущая свою полную зависимость от родителей, не может открыто протестовать, дать выход своей ярости. Ему приходится вытеснять свой гнев и агрессию, которые приобретают форму причудливых фантазий о насилии, похищении, убийстве, поджоге, разрубании на куски и удушении [3, с. 99]. Чем сильнее ребенок вытесняет травматические переживания, полученные в семье, «тем в большей степени он проецирует свою тревожность на внешний мир и,

таким образом, приобретает убеждение, что мир в целом опасен и страшен» [3, с. 337].

Объединяясь, внешнее и внутреннее давление вынуждают ребенка произвольно искать пути защиты от болезненных чувств беспомощности, враждебности и изоляции. Ребенок, по мысли Хорни, бессознательно выбирает одну из трех невротических стратегий совладания с абьюзивными отношениями и раздирающим внутренним конфликтом: движение к людям, против них и от них.

Движение к людям означает стремление завоевать их любовь, опереться на них. Только таким образом ребенок может ощущать себя в безопасности с ними. Подчиняясь им, он получает чувство принадлежности и поддержки, которое снижает остроту изолированности и беспомощности.

Выбирая стратегию против людей, ребенок настраивается на доминирование и вражду, борьбу и эксплуатацию, которые расценивает как оптимальные средства защиты. Его жестокость – не выражение, как считал Фрейд, врожденных разрушительных инстинктов, садистических импульсов, а, скорее, невротическая реакция на неблагоприятные условия.

Стратегия от людей предполагает, что ребенок не хочет ни подчиняться, ни бороться, а стремится обособиться, инкапсулироваться. «Ребенок чувствует, что у него не очень много общего с окружающими его людьми, что они совсем его не понимают» [4].

Все эти стратегии формируют особый тип невроза – невроз характера, который, появляясь в детстве, охватывает всю личность целиком, трансформируя

её социальные потребности, ценностные ориентации и установки.

На страницах своих произведений Хорни обстоятельно описывает механизм деформации под влиянием базальной тревоги фундаментальной потребности человека в любви и привязанности. Невротик не в состоянии из-за тревоги и вытесняемой враждебности, которые возникают у него в детстве вследствие родительского отвержения, испытывать подлинное чувство любви как способности спонтанно отдавать себя другим людям, делу или идее. Невротическая потребность в любви, как её характеризует Хорни, является компульсивной, навязчивой, неразборчивой, ненасытной. Невротик категорически требует от партнера воспринимать его единственным предметом любви, готовым пойти ради него на любую жертву. Малейшее невыполнение этих требований воспринимается как отвержение, на которое невротик реагирует сильнейшей ненавистью. Такая реакция защищает невротика от переживания действительного отвержения. Лишенный в детстве любви, он непоколебимо убежден, что её реально не существует, тем не менее он её страстно жаждет, одновременно страшась оказаться в мучительной зависимости от любви других. Этот страх становится гипертрофированным ввиду убежденности невротика во враждебности других.

Объясняя природу невротической потребности в любви, Хорни прозорливо замечает, что она есть проявление необычайно выраженных нарциссических черт [3, с. 264]. Предвосхищая будущие исследования феномена массового нарциссизма в формате постмодернизма, Хорни еще до наступления

этой эпохи обращает внимание, что в чувственном типе культуре имплицитно содержатся благоприятные условия для формирования нарциссической личности. Этот вывод вполне приложим к современной российской действительности. Е. Т. Соколова метко схватила специфику отечественного нарцисса: «Отечественный нарцисс демонстрирует постоянную душевную борьбу между конформизмом и респектабельностью своего внутреннего «буржуя» и разрушительным негативизмом внутреннего «анархиста»: часть его душевных устремлений связана с неистовым желанием быть примерным социальным человеком, и он с готовностью впитывает в себя клише, предлагаемые масс- и поп- или глам-культурой; но другая ипостась нарцисса, напротив, направлена на разрушение всех и всяческих устоев, саботаж, трансгрессию и поиск любых способов проявления «инакости» и крайнего индивидуализма» [2, с. 68].

Как показывает Хорни, невротик не может не быть нарциссом – самовлюбленным эгоцентриком, бессознательно презирающим себя, конвульсивно пытающимся разрешить неразрешимый для него интрапсихический конфликт между навязчивым стремлением всегда быть первым и потребностью быть всегда любимым.

В западной культуре, пишет Хорни, кроме любви еще одним массовым средством защиты от базальной тревоги является достижение власти и социального успеха. Озабоченность успешностью, лидерством стала яркой приметой и российского социокультурного пейзажа. Масс-медиа формируют у подрастающего поколения ложные

представления о подлинном успехе, сопрягая его исключительно с высоким социальным статусом и материальными ценностями, не важно каким путем полученными.

Результаты различных исследований показывают, что атрибутами успешного человека российские подростки считают: властные полномочия, финансовое благополучие, внешнюю привлекательность. Успешность, по их мнению, вполне сочетается с индивидуализмом и даже цинизмом, но не стыкуется с альтруизмом, совестью, скромностью, милосердием, нестяжательством, сострадательностью, т. е. с тем, что, по сути, составляет духовную составляющую жизни. Многие обучающиеся воспринимают успех не как достижения, обеспечивающие признание окружающих и вызывающие чувство удовлетворенности сделанным, а как страх проиграть, значит, оказаться неуспешным – отвергнутым, «токсичным» [1, с. 231 – 235].

За этим социальным страхом, подсказывает нам Хорни, стоит невротическое стремление к успеху как проявление базальной тревожности, тенденция защититься от неё с помощью власти и обладания, которые создают у человека, хотя и иллюзорное, но ощущение безопасности. При этом Хорни уточняет, что стремление к власти может быть конструктивным и деструктивным (невротическим).

Первое связано с внутренней интенцией посредством власти увеличить общественное благо, второе – самоутвердиться за счет других. Первое подчеркивает силу личности, её социальную зрелость, второе – её слабость, разрушающее чувство собственной

неполноценности, инфицированность базальной тревожностью.

Погоня за властью, престижем, обладанием, по убеждению Хорни, является инструментом ослабления не только базальной тревожности, но и скрывающейся за ней враждебности, которая выражается в тенденции доминировать, унижать, ущемлять интересы других. Доминирование, характерное для невротического стремления к власти, может принимать форму откровенных агрессивных атак, а может прикрываться социально приемлемыми, цивилизованными паттернами в виде общественной активности, инициативности, лидерства. Однако в отличие от подлинной инициативности её невротическая форма обязательно проявит себя в ситуации, когда невротика не удастся добиться своего. В этом случае он может разрядиться залпом безудержного гнева или ярости.

Вытесненная враждебность, доказывает Хорни, укрепляет базальную тревожность, которая может проявляться в подавленности, депрессивности, собственных невротикам, не добившимся власти, тем, кто не стал объектом восхищения и уважения [3, с. 394 – 403].

Одним из негативных последствий вытеснения враждебности в формате концепции Хорни выступает чувство вины, которое внушается ребенку за любые её проявления по отношению к родителям, нарушения установленных ими регламентов и запретов. Особенно жесткие табу устанавливаются в сексуальной сфере. Ребенку разными средствами – от намеренного замалчивания до прямых угроз и наказаний – дают понять «что не только сексуальное любо-

пытство и сексуальные действия являются запретными, но что и он сам является грязным и достойным презрения, если интересуется этой темой» [Там же, с. 336]. Тем самым уже в раннем детстве создаются преграды для адекватного контейнирования сексуальных переживаний, что в дальнейшем может негативно отразиться на отношениях с другим полом.

В целом соглашаясь с позицией классического психоанализа в том, что ребенок с первых дней жизни – сексуальное существо, наделенное мощной либидозной энергией, Хорни осторожно относилась к максиме З. Фрейда, гласящей, что сексуальность индивида является прототипом его поведения в целом. Для этого утверждения, по мнению Хорни, необходимы дополнительные эмпирические исследования.

Не устраивал Хорни и постулат Фрейда об изначально мужской направленности сексуальности маленькой девочки, её экзистенциальной зависти к пенису как важнейшему фактору формирования невроза. Эта зависть, уверенно говорит Хорни, не столько детерминируется биологически, сколько социокультурно – через институциональные механизмы дискриминации, внушающие девочке с самого рождения чувство неполноценности, стимулирующее комплекс маскулинности – бегство от женственности, вытеснение женских желаний. Бессознательная завистливая установка к мальчику/мужчине, с одной стороны, и невозможность реально стать им ввиду проклятия анатомии и фаллократической культуры, перманентно поддерживающей его, – с другой стороны, порожд-

дают генитальную тревожность, обусловливающую различные виды негации: враждебность ко всему мужскому, невротическую ревность, фригидность, депрессивность, сексуальную неудовлетворенность, неприятие материнства, доминирование, стремление полностью контролировать детей и др. Заметный вклад в укоренение данной установки вносит семейная атмосфера, пропитанная тотальными сексуальными запретами, явным или скрытым предпочтением матерью детей мужского пола, соперничеством между матерью и дочерью за внимание отца, нетерпимостью матери к любым проявлениям сексуальности дочери. Естественная конкуренция дочери с матерью усиливается в ситуации чрезмерно нежного отношения отца к девочке, вплоть до инцестуозных отношений. Хорни предупреждает, что с наступлением пубертата и нарастанием либидинозного напряжения генитальная тревожность, возникшая у девочки в детстве, может принять самые радикальные формы, например, гомоэротическую ориентацию или вовлеченность в проституцию.

Согласно Хорни, генитальная тревожность мальчиков имеет свою специфику, выражающуюся не столько в угрозе кастрации со стороны отца, как думал Фрейд, сколько в экзистенциальном страхе перед женщиной, её тайной материнства, страхом оказаться несостоятельным, отвергнутым, униженным ею, чрезвычайно болезненным для самолюбия. Генитальная несостоятельность, сопровождающая либидинозные желания мальчика с раннего возраста, персистирует в дальнейшем бессознательную невротическую враждебность

ко всему женскому, различные нарушения гендерной идентичности, сексуальные перверсии.

Обстоятельно анализируя природу базальной тревожности и базальной враждебности, Хорни приходит к выводу, что в современной ей западной культуре, поддерживающей конкурентный индивидуализм, они носят массовый характер, имманентны ей, характеризуя общее невротическое состояние общества, склонное к различным формам протестной активности: восстаниям, забастовкам, демонстрациям и др. [3, с. 338]. Этот вывод вполне приложим и к современному российскому обществу, в котором значительная доля населения живет в состоянии затяжного психоэмоционального стресса, благоприятствующего выбору гетеро- и аутодеструктивных действий [5, с. 32 – 34].

Современный россиянин, по сути, использует те же средства психологической защиты от базальной тревожности и враждебности, которые выделила Хорни: любовь, подчинение, власть и отстранение. Однако, с точки зрения Хорни, их уязвимость заключается в том, что они «вызываются не стремлением удовлетворить желание удовольствия или счастья, а потребностью к спокойствию» [3, с. 345]. Эти стратегии на некоторое время приглушают душевные страдания, но не способны полностью разрешить внутренний конфликт.

В работах Хорни мы не встретим развернутого социального проекта формирования здоровой личности, как разработаны Э. Фроммом или А. Маслоу. Тем не менее по ряду высказываний Хорни можно составить некоторое представление о её видении

того, к чему должно стремиться общество в целом и каждая личность в частности.

Общество, согласно логике рассуждений Хорни, обязано задуматься о целесообразности поддержки системы ценностей, воспроизводящей невротический тип личности, который если не добивается власти, то чувствует себя полностью зависимым и беспомощным. Важно поощрять всестороннее развитие личности каждого человека, формировать с детских лет способность устанавливать доверительные отношения с окружающими. Среди качеств здоровой личности Хорни особо выделяет ответственность, спонтанность, искренность, реалистичную самооценку, стойкость перед трудностями. Эти свойства естественным образом поддерживаются в семьях, где ребенок чувствует себя желанным, где он получает

удовольствие от общения с родителями, где он соглашается с требованиями и запретами, если ощущает их справедливость, осмысленность страданий и лишений. Ввиду неблагоприятной для гармоничного личностного развития социокультурной ситуации, в которой идолами признаются власть и собственность, ударение необходимо сделать на ранней профилактике невротического поведения и его разрушительных последствий.

Как показывает проведенный анализ, многие идеи выдающегося американского психолога Карен Хорни имеют методологический статус для девиантологии, обогащая её проницательным взглядом на природу человеческой деструктивности, эвристическая ценность которого в современных условиях не только не девальвируется, а усиливается.

### Литература

1. Завражин С. А. Современная образовательная среда: одержимость успешностью // Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности : сб. науч. тр., посвященный 125-летию со дня рождения В. Н. Мясищева / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Гуманитар. ин-т ; Ин-т психологии Рос. акад. наук. Владимир ; М. : Изд-во ВлГУ, 2018. С. 230 – 237.
2. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 67 – 80.
3. Хорни К. Собрание соч. В 3 т. Т. 1. Психология женщины : Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. М. : Смысл, 1997. 496 с.
4. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза [Электронный ресурс]. Режим доступа: [file:///C:/Users/D899~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$EXa0.342/Horni%20Karen.%20Nashi%20vnutrennie%20konflikty.%20Konstruktivnaya%20teoriya%20nevroza%20-%20BooksCafe.Net.html](file:///C:/Users/D899~1/AppData/Local/Temp/Rar$EXa0.342/Horni%20Karen.%20Nashi%20vnutrennie%20konflikty.%20Konstruktivnaya%20teoriya%20nevroza%20-%20BooksCafe.Net.html)
5. Юревич А. В. Психологическое состояние современного российского общества: новые оценки // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 32 – 45.

References

1. Zavrazhin S. A. Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: ocherzhimost' uspehnost' yu // Sovremennoe sostoyanie i perspektivy` razvitiya psixologii otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel`nosti : sb. nauch. tr., posvyashhenny`j 125-letiyu so dnya rozhdeniya V. N. Myasishheva / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x, Gumanitar. in-t ; In-t psixologii Ros. akad. nauk. Vladimir ; M. : Izd-vo VIGU, 2018. S. 230 – 237.
2. Sokolova E. T. Narcissizm kak klinicheskij i sociokul`turny`j fenomen // Voprosy` psixologii. 2009. № 1. S. 67 – 80.
3. Xorni K. Sobranie soch. V 3 t. T. 1. Psixologiya zhenshhiny` : Nevroticheskaya lichnost` nashego vremeni / per. s angl. M. : Smy`sl, 1997. 496 s.
4. Xorni K. Nashi vnutrennie konflikty`. Konstruktivnaya teoriya nevroza [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: file:///C:/Users/D899~1/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa0.342/Horni%20Karen.%20Nashi%20vnutrennie%20konflikty.%20Konstruktivnaya%20teoriya%20nevroza%20-%20BooksCafe.Net.html
5. Yurevich A. V. Psixologicheskoe sostoyanie sovremennogo rossijskogo obshhestva: novy`e ocenki // Voprosy` psixologii. 2015. № 2. S. 32 – 45.

Zavrazhin S. A.

**«THE PARADISE OF CHILDHOOD IS AN ILLUSION»: K. HORNEY  
ON THE NATURE OF CHILDHOOD HOSTILITY AND ITS CONSEQUENCES**

The article defines the possibilities of using K. Horney's views on the nature of children's hostility in the context of the modern socio-cultural situation. The significance of the concept of neurotic personality of K. Horney for deviantology is revealed.

*Key words:* children's hostility, character neurosis, neurotic personality, deviantology.

УДК 37.01:78

*Ф. Ш. Салитова*

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАНИ  
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА В СВЕТЕ  
ТЕНДЕНЦИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ**

В статье освещаются характерные тенденции развития музыкального просвещения и образования в Казани во второй половине XIX – начале XX века. Внимание автора акцентируется на выявлении и обобщении богатого опыта видных педагогов и представителей передовой общественной мысли города этого периода. Их разносторонняя деятельность способствовала прогрессу в сфере модернизации традиционных педагогических концепций, что явилось основой для осмысления значимости музыки как

неотъемлемого компонента нравственного и эстетического воспитания в учебных заведениях системы образования тюркских этносов Среднего Поволжья и Приуралья. Это ценное научно-педагогическое наследие представляет несомненную актуальность и должно быть востребовано в условиях негативных тенденций снижения значимости нравственно-эстетического компонента в современном отечественном образовании.

*Ключевые слова:* музыкальное просвещение и образование, модернизация традиционных образовательных концепций, Казань, вторая половина XIX – начало XX века, исторический опыт.

Дальнейшее изучение истории музыкально-педагогической культуры российских этносов продолжает сохранять свою актуальность для формирования духовного облика новых поколений, что предполагает углубление и расширение данного направления исследовательской деятельности с целью включения ее результатов в концепции совершенствования системы музыкального образования нашего полиэтничного и поликонфессионального Отечества. Следует также подчеркнуть, что исторический аспект исследований составляет важную отрасль современной педагогической науки и требует постоянного обогащения арсенала знаний о музыкально-педагогической культуре прошлого.

Однако на сегодняшний день все еще наличествуют заметные пробелы в изученности истории музыкальной культуры и педагогики отдельных регионов Российской Федерации. Это относится и к богатым событиями истории музыкального образования Казани конца XIX – начала XX века, когда в рамках этноконфессиональных образовательных структур происходил пересмотр традиционных педагогических концепций под воздействием религиозных и образовательных реформ и освоения опыта светской европейской и русской культуры.

Обоснованность ориентиров на более углубленное изучение различных аспектов истории музыкального образования Казанского края подтверждают музыкально-исторические, музыкально-педагогические и этномузикологические исследования Г. М. Макарова [12], Г. Р. Сайфуллиной [19], М. Н. Нигмедзянова [18] и автора настоящей публикации [20].

В определении методологии исследования основное значение получили работы, посвященные истории отечественного музыкального образования В. И. Адищева [7] и С. И. Дорошенко [6].

Во второй половине XIX – начале XX века одним из наиболее значимых культурных центров Среднего Поволжья была Казань как главная административная единица крупной многонациональной губернии. Здесь наряду с учебными заведениями общероссийской системы образования (Казанский университет, Родионовский институт благородных девиц, мужские и женские гимназии, училища и др.) функционировали образовательные структуры, которые базировались на национальных и конфессиональных основаниях. Они сохраняли преемственность с традициями, восходящими к более ранним периодам истории Казанского края. К ним, прежде всего, относились мектебы



и медресе, где обучались дети из семей, исповедующих ислам, главным образом – татары. Однако передовыми представителями общественной и педагогической мысли все более сознавалась необходимость не только приверженности прежним педагогическим установкам, но и внесения существенных изменений в традиционные образовательные концепции с учетом новых реалий пореформенной России.

Еще со времен средневековой Волжской Булгарии в учебных заведениях края предусматривалось обязательное освоение исламских музыкально-поэтических традиций, привнесенных как из стран мусульманского Востока, так и сформировавшихся на основе их сочетания с аутентичными формами и жанрами фольклора местного происхождения. Многоаспектным обучающим средством, которому уделялось большое внимание и количество учебных часов, стало распеванное чтение религиозной и нравоучительной литературы. Также музыка изучалась в качестве отрасли научных знаний по трактатам античных, арабских, среднеазиатских и персидских ученых.

На протяжении всей дальнейшей истории исламской культуры на территории Среднего Поволжья и Приуралья развитие всех сфер духовной жизни обеспечивала, прежде всего, система образования. Как правило, ведущие ученые и литераторы совмещали свою научную и творческую деятельность с педагогической. Эта традиция не прерывалась в последующие века вплоть до рассматриваемого в настоящей публикации периода, когда на первый план выдвинулись доктрины религиозных реформаторов Казанского края. Они

искали пути взаимодействия национальных духовных традиций с европейским светским образованием и общероссийскими тенденциями развития педагогики своей эпохи.

Казанский ученый-историк и педагог Шигабутдин Марджани явил собой новый этап развития татарской общественной мысли. Его основные тезисы, касавшиеся религиозных и образовательных реформ, сводились к привитию обучаемым навыков самостоятельного мышления, противостоянию суевериям и фанатизму, очищению ислама от не свойственных ему изначальному догматическим наслоениям. Он обращал особое внимание современников на родной язык и народное искусство. Не отвергая многовековых укоренившихся нравственно-эстетических постулатов, Ш. Марджани в то же время признавал необходимость и своевременность приобщения тюркских этносов России к западноевропейским культурным ценностям и современным светским знаниям на основе изучения русского языка. «Он считал возможным и даже необходимым обучение мусульман русскому языку и светским наукам. Эти смелые идеи были подхвачены молодым поколением ... которое в конце XIX – начале XX века провело широкие социальные преобразования под лозунгами обновления и модернизации» [21]. Выдвигая смелые для своего времени реформаторские образовательные концепции, ученый и педагог реализовывал их в своей преподавательской деятельности в медресе и русско-татарской школе, открытой в Казани в 1876 году.

Исследование наследия Ш. Марджани убеждает, что поистине энциклопедическая широта его научных интересов включала и внимание к музыкальным проблемам. Это подтверждают его работы, которые он публиковал в качестве действительного члена Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете, как, например, «Очерк истории Болгарского и Казанского царств», помещенный в сборнике трудов археологического съезда, состоявшегося в Казани в 1877 году [14]. И в других своих исторических и философских трактатах он неоднократно высказывал глубокие мысли о музыкальном творчестве, обращался к характеру его бытования и значению в различные периоды истории. Среди них выделяются «Мукаддима́т кита́б вафийателәслаф вә тәхийателәхлаф» («Подробное о предшественниках и приветствие потомкам», 1883) [15] и «Мөстәфаделәхбар фи әхвали Казан вә Булгар» («Источники по истории Казани и Булгара», 1897) [13], в которых автор вслед за учеными античности и их преемниками – мыслителями мусульманского Востока высказал свое отношение к музыке как высокому искусству, содержащему неисчерпаемый нравственно-эстетический потенциал.

Особую важность представляет утверждение Ш. Марджани о необходимости повышения роли музыки в жизни народа. Пути реализации этой цели он видел во взаимодействии национальных традиций и форм западноевропейского светского образования, интеграции с общероссийскими тенденциями развития педагогики своей эпохи, неотъемлемой частью которых

являлась музыка. Правда, Ш. Марджани еще не выдвигал конкретных предложений о преподавании музыки как специальной дисциплины в казанских мектебах и медресе. Однако его педагогические взгляды, в особенности убежденность в плодотворности поиска гармоничного соотношения национальных и инонациональных традиций, способствовали решению важных проблем будущего успешного развития татарской музыкальной культуры и педагогики.

Опору для отстаивания своих прогрессивных позиций Ш. Марджани находил в фактах истории. В его трудах можно обнаружить сведения о музыкально-поэтических жанрах, бытовавших в образовательной среде региона Среднего Поволжья и Приуралья, а также его носителях – ученых, духовных деятелях, педагогах и просветителях. Одним из примеров является жизнеописание мастера распевного чтения по имени Вали ад-дин Абд ал-Вали ал-Багдади, который, освоив это искусство в Багдаде, воспитал целую плеяду талантливых учеников. Изучая книжное пение как особую форму музыкально-поэтического творчества, связанную с исламом, Ш. Марджани выявил наличие преемственности и взаимовлияния различных стилей и культурных традиций.

Научные труды Ш. Марджани являются важным источником исследования педагогических традиций тюркских этносов Казанского края. Он раскрывал богатство фольклорного и устного профессионального музыкально-поэтического наследия и обосновывал его воспитательную и образовательную ценность, характеризуя такие выдающиеся произведения, как «Нәүрүз»

(«Науруз»), «Йосыф китабы» («Книга о Йусуфе»), «Шәһре Болгар газилары» («Воины города Булгара») и др. Эти тексты и сопутствующие им напевы многие века применялись в традиционной системе национального воспитания и образования. Примечательно, что сам Ш. Марджани, следуя старинным традициям, создавал произведения в эпическом жанре байта. Одно из них он посвятил памяти предков и исполнил в 1860 году при посещении древней болгарской столицы [13, с. 51 – 52].

В целом научно-педагогическое наследие Ш. Марджани является важным источником исследования истории музыкальной культуры, просвещения и образования Казани и Казанского края.

Другим выдающимся деятелем просветительско-демократического движения является Каюм Насыри, вся разносторонняя, в том числе педагогическая, деятельность которого была связана с Казанью. Его мировоззрение сформировалось на творческом освоении национального духовного наследия и изучении трудов ученых средневекового мусульманского Востока. Как практикующий педагог он придавал важное значение эстетическому развитию обучающихся и определил основные требования к гармонично образованной личности, сформировавшейся на основе приобретения светских знаний и приобщения к ценностям западноевропейской цивилизации.

К. Насыри высказывал мысли об общественной функции искусства, ратовал за необходимость развития художественного образования. Его интересовал вопрос эмоционального воздействия музыки, ее влияния на психологию человека, способность раскрывать лучшие человеческие качества – силу, мужество, доброту и щедрость.

В одной из глав книги К. Насыри «Фэвакиһел желәса фил әдәбият» («Плоды собеседников»), специально посвященной музыке, привлекает внимание полемика автора с консервативно настроенными коллегами: «Многие ученые высказывают противоречивые мнения о том, можно ли слушать музыку, стихи, игру на музыкальных инструментах» [16, с. 54]. Он указал своим оппонентам на способность музыки лечить тело и душу, успокаивать, облагораживать, возвышать и вдохновлять. Здесь же К. Насыри определил качества, которые должны быть свойственны хорошей музыке: «Чтобы быть доступной для слушателя, песня должна обладать красивой мелодией, доступным и благозвучным текстом и способностью создать непосредственный контакт певца и слушателя. Содержание и текст песни должны быть благопристойными, глубокомысленными» [17, с. 442 – 443].

К. Насыри как один из первых исследователей татарского фольклора собирал и издавал его текстовые образцы на татарском и русском языках. Являясь действительным членом Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете, он опубликовал такие этнографические труды, как «Поверья и обряды казанских татар» и «Образцы народной литературы казанских татар».

Профессор Казанского университета Н. Катанов высоко оценил фольклорные изыскания К. Насыри за то, что он представил Обществу археологии, истории и этнографии Казанского университета «столько пословиц и песен, сколько не представляли прежние собиратели памятников народного творчества казанских татар ... Из всех этих песен можно видеть, как образно и легко

здешний татарский народ описывает радостное и грустное настроение своей души» [17, с. 2]. Тексты ста сорока пяти песен, помещенных в это издание, К. Насыри классифицировал соответственно содержанию и характеру (печальные, хвалебные, любовные и т. д.), в связи с чем его стали характеризовать как ученого-фольклориста, впервые приступившего к классификации татарских народных песен по жанрам.

К. Насыри указывал на устное народное творчество как важный фактор эстетического и нравственного воспитания и подчеркивал его ценные воспитательные и образовательные функции. Он первым из татарских учёных обратил столь большое внимание на фольклор как основополагающую часть этнопедагогики.

Постепенно, но последовательно национальное религиозное реформаторство и просветительно-демократическое движение подготавливало условия реформирования традиционных образовательных структур. «К началу XX в. благодаря активной деятельности И. Гаспринского и других мусульманских деятелей наметилась тенденция расширения программ и введения новых методик обучения в мектебе и медресе» [22, с. 106]. Просветитель и гуманист, общественно-политический деятель и педагог Исмаил Гаспринский декларировал в своих публицистических работах идеи сохранения и развития национальных духовных ценностей, в то же время выступая за необходимость вывода культуры и образования тюркских и мусульманских этносов России на европейский уровень [5]. При этом он и его последователи, как отмечал историк общественной мысли и педагог Д. Валидов, «хорошо зная психологию

народа, очень осторожно и искусно проводили свою реформу» [2, с. 71].

Реформаторы видели свою главную цель в избрании татарским народом как наиболее крупным неевропейским этносом Среднего Поволжья и Приуралья (также другими этносами и этническими группами данного региона, исповедующими ислам) нового пути развития в общем русле мировой цивилизации на базе освоения общероссийского культурно-образовательного пространства. В выработке программы национальной школы важную роль сыграло совещание, состоявшееся в 1911 году в Казани, решения которого предусматривали реформы в области просвещения и образования, в целом в национальной общественной и культурной жизни. Большой вклад в формирование новых образовательных концепций внесли органы просвещения, функционировавшие в рамках «Национально-культурной автономии мусульман тюрко-татар Внутренней России и Сибири» в 1917 – 1918 гг.

Важную роль в процессах реформирования выполняла периодическая печать. На страницах таких журналов, как «Мэгариф» («Просвещение») и «Мэктэп» («Школа»), обсуждались проблемы наполнения национального образования светским и гуманистическим содержанием, проекты образовательных реформ. Правда, последние еще не предусматривали конкретных мер, направленных на развитие музыкального воспитания обучающихся и подготовку музыкально-педагогических кадров, в отличие от функционировавших в Казани учебных заведений общероссийской системы образования. Например, на достаточно высоком

уровне проходило обучение всего контингента обучающихся игре на музыкальных инструментах, пению и танцам в основанной в 1871 году частной женской гимназии Л. Шумковой. Более того, музыкальная подготовка входила в программу профессионального педагогического отделения этой гимназии [9, с. 114].

Тем не менее ученые, реформаторы, просветители начала XX века все чаще начинали высказываться о проблемах развития национальной музыки в целом ряде публикаций. Например, Х. Кильдебак в работе «Музыка и ислам» (1909) отверг мнение о наличии в Коране постулатов, запрещающих музыку, и попытался доказать, что она обладает духовной силой, способной пробуждать высокие чувства в душах людей [10], а Х. Габяши в своей статье «Мысли исламских ученых и Марджани о пользе музыки и поэзии» (1915) раскритиковал негативное отношение к музыке реакционно настроенных представителей исламского духовенства, ссылаясь на известных мусульманских ученых и общественных деятелей, раскрывавших ее роль как неотъемлемой части культуры исламского мира [4].

Несмотря на то что в реформаторских проектах еще не обнаруживались конкретные предпосылки для введения музыкальных дисциплин в учебные программы мектебов и медресе, в некоторых из них стало более активно акцентироваться внимание на вопросах эстетического и художественного воспитания. Первоначально указанные тенденции проявились в повышении значимости практиковавшейся издавна традиции книжного пения. Это

наглядно демонстрирует программа начальных мектебов за 1912 год, предусматривавшая изучение книги «Көйле иман» (термин «иман» означает вера, «көйле» – мелодичное), то есть подразумевается освоение базовых основ вероучения на основе распевного чтения духовных стихов [11, с. 80 – 82].

В дальнейшем, роль музыкально-поэтических традиций в преподавании различных дисциплин в мектебах и медресе возрастала благодаря все большему использованию в педагогическом процессе не только религиозной литературы, но и произведений светской поэзии и народного песенного творчества. Этот факт зафиксирован в «Очерке истории образования и литературы татар (до революции 1917 г.)» Д. Валидова [2].

Постепенно, по мере реализации в Казани реформаторских образовательных концепции и появления новых форм музыкального просвещения (литературно-музыкальные вечера, лекции-концерты) в мектебах и медресе начинали культивироваться внеаудиторно некоторые формы европейского светского музицирования. Особую популярность приобрело инструментальное исполнительство. Кроме инструментальных ансамблей стали организовываться и ученические хоры, как в казанской женской школе Ф. Аитовой, руководить которым был приглашен первый татарский композитор С. Габяши [3, с. 38].

Показательным явлением стало творчество шакирдов – учащихся медресе, синтезировавшее исламские книжные музыкально-поэтические и фольклорные традиции с некоторыми элементами европейской светской музыки. На этой основе наиболее даровитые ученики создавали авторские

песни. «Здесь имелись песни разного содержания и разных певцов; в них было много смешного и много грустного» [2, с. 26]. В отдельное направление выделились сатирические песни шакирдов, некоторые из которых приобретали социальный характер. В казанской печати начала XX века довольно часто содержалась информация об их участии в музыкально-просветительских мероприятиях. Так, в одной из публикаций сообщалось об удачном исполнении хором шакирдов 2 января 1908 года на литературно-музыкальном вечере в зале городского Купеческого собрания песни «Шәкертләр садасы» («Клич шакирдов»). При этом отмечалось, что «мелодия хорошо выучена, все певцы приучены смотреть на дирижёра» [1].

Следует подчеркнуть и внимание к музыкальным проблемам видных казанских литераторов рассматриваемого периода. С творчеством поэта и публициста Габдуллы Тукая расширился репертуар исполняемых в мектебах и медресе напевов, которые разучивались

учащимися на уроках родного языка и литературы. Широко зазвучала песня на стихи Г. Тукая «Туган тел» («Родной язык»), которая и сегодня популярна в ученической среде. Как прогрессивное культурное явление оценивал зарождение в Казани татарского театра и концертного исполнительства писатель и публицист Гаяз Исхаки [8].

Таким образом, несмотря на то что в национальном образовании тюркских этносов восточного ареала Российской империи еще практически не наблюдалось включения в учебные программы музыки в качестве учебной дисциплины, она приобретала все большее нравственно-эстетическое значение в реальной педагогической практике и среде учащейся молодежи. Полиэтничность и поликонфессиональность региона обусловили возрастание тенденции взаимовлияния и взаимообогащения различных образовательных систем, функционировавших в Казани как наиболее значимом культурном центре Среднего Поволжья и Приуралья начала XX века.

### Литература

1. Амирхан Ф. Заметка о выступлении шакирдов медресе // Эльбислах. 1908. 8 янв. На татар. яз.
2. Валидов Д. Очерк истории образованности и литературы татар (до революции 1917 года). Казань : Гос. изд-во, 1923. 106 с.
3. Габяши С. Моя краткая биография // Султан Габяши. Материалы и исследования / сост. Г. Б. Губайдуллина. Казань : Фикер, 2000. С. 32 – 41.
4. Габяши Х. Мысли исламских ученых и Марджани о пользе музыки и поэзии // Марджани. Казань : Типогр. Губайдуллина, 1915. С. 562 – 566. На татар. яз.
5. Гаспринский И. Русское мусульманство: Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. Симферополь : Типогр. Спиро, 1881. 46 с.
6. Дорошенко С. И. История музыкального образования в России : учеб. пособие / 2-е изд. LAP LAMBERT Academic Publishing RU. 2016. 277 с.

7. История отечественного музыкального образования в документах и материалах : учеб. пособие / ред.-сост. В. И. Адищев. 2-е изд. СПб. : Лань : Планета музыки, 2019. 224 с.
8. Исхаки Г. Театр и концерт по-татарски // Суз. Казань, 1916. 13 марта. На татар. яз.
9. Казанская частная женская гимназия с профессиональным отделением Л. П. Шумковой. С 1871 по 1910 год. Казань, 1910. 116 с.
10. Кильдебаки Х. Музыка и ислам. Уфа : Шорык, 1909. 36 с. На татар. яз.
11. Коблов Я. Д. Конфессиональные школы казанских татар. Казань : Типо-литография Импер. Казан. ун-та, 1916. 119 с.
12. Макаров Г. М. Использование произведений старотатарского музыкально-поэтического наследия в учебном процессе // Музыка и педагогика : сб. ст. / отв. ред.-сост. Ф. Ш. Салитова. Казань : Казан. гос. пед. ун-т, 2000. С. 119 – 127.
13. Марджани Ш. Источники по истории Казани и Булгара. Казань : Татар. кн. изд-во, 1989. 415 с. На татар. яз.
14. Марджани Ш. Очерк истории Болгарского и Казанского царств // Труды археологического съезда в России, бывшего в Казани с 31 июля по 18 августа 1877 г. Казань: Типогр. Импер. Казан. ун-та, 1884. Т. 1. Отд. 2. С. 40 – 58.
15. Марджани Ш. Подробное о предшественниках и приветствие потомкам. Казань : Иман, 1999. 126 с. На татар. яз.
16. Насыри К. Плоды собеседников. Казань : Типогр. Импер. Казан. ун-та, 1884. 609 с. На татар. яз.
17. Насыров К. Образцы народной литературы казанских татар. Казань : Типогр. Импер. Казан. ун-та (отд. оттиск из XIII т. Изв. О-ва археологии, истории и этнографии за 1896 г.), 1896. 54 с.
18. Нигмедзянов М. Н. Татарская народная музыка. Казань : Магариф, 2003. 255 с.
19. Сайфуллина Г. Р. Ислам и музыка. Взгляды татарских богословов : учеб. пособие. Казань : Казан. федеральный ун-т, 2013. 208 с.
20. Салитова Ф. Ш. Музыкальная культура и педагогика: история и современность : монография. М. : Первый том, 2018. 324 с.
21. Салихов Р. Р. Шигабутдин Марджани: потомственный имам, триумфальное возвращение на родину и удары судьбы [Электронный ресурс] // URL: <https://realnoevremya.ru/articles/86574-shigabutdin-mardzhani-200-let-tatarskomu-uchenomu> (дата обращения: 16.12.2019).
22. Субботина А. М. Важный источник по истории школьного образования мусульман и других этноконфессиональных групп Российской империи // Исламоведение. 2018. Т. 9, № 1. С. 99 – 108.

### References

1. Amirxan F. Zаметка o vy`stupenii shakirdov medrese // E`l islah. 1908. 8 yanv. Na tatar. yaz.
2. Validov D. Oчерk istorii obrazovannosti i literatury` tatar (do revolyucii 1917 goda). Kazan` : Gos. izd-vo, 1923. 106 s.

3. Gabyashi S. Moya kratkaya biografiya // Sultan Gabyashi. Materialy` i issledovaniya / sost. G. B. Gubajdullina. Kazan` : Fiker, 2000. S. 32 – 41.
4. Gabyashi X. My`сли islamskix ucheny`x i Mardzhani o pol`ze muzy`ki i poe`zii // Mardzhani. Kazan` : Tipogr. Gubajdullina, 1915. S. 562 – 566. Na tatar. yaz.
5. Gasprinskij I. Russkoe musul`manstvo: My`сли, zametki i nablyudeniya musul`manina. Simferopol` : Tipogr. Spiro, 1881. 46 s.
6. Doroshenko S. I. Istoriya muzy`kal`nogo obrazovaniya v Rossii : ucheb. posobie / 2-e izd. LAP LAMBERT Academic Publishing RU. 2016. 277 s.
7. Istoriya otechestvennogo muzy`kal`nogo obrazovaniya v dokumentax i materialax : ucheb. posobie / red.-sost. V. I. Adishhev. 2-e izd. SPb. : Lan` : Planeta muzy`ki, 2019. 224 s.
8. Isxaki G. Teatr i koncert po-tatarski // Suz. Kazan`, 1916. 13 marta. Na tatar. yaz.
9. Kazanskaya chastnaya zhenskaya gimnaziya s professional`ny`m otdeleniem L. P. Shumkovej. S 1871 po 1910 god. Kazan`, 1910. 116 c.
10. Kil`debaki X. Muzy`ka i islam. Ufa : Shory`k, 1909. 36 s. Na tatar. yaz.
11. Koblov Ya. D. Konfessional`ny`e shkoly` kazanskix tatar. Kazan` : Tipo-litografiya Imper. Kazan. un-ta, 1916. 119 s.
12. Makarov G. M. Ispol`zovanie proizvedenij starotatarskogo muzy`kal`no-poe`ticheskogo naslediya v uchebnom processe // Muzy`ka i pedagogika : sb. st. / otv. red.-sost. F. Sh. Salitova. Kazan` : Kazan. gos. ped. un-t, 2000. S. 119 – 127.
13. Mardzhani Sh. Istochniki po istorii Kazani i Bulgara. Kazan` : Tatar. kn. izd-vo, 1989. 415 s. Na tatar. yaz.
14. Mardzhani Sh. Ocherk istorii Bolgarskogo i Kazanskogo czarstv // Trudy` arxeologicheskogo s`ezda v Rossii, by`vshego v Kazani s 31 iyulya po 18 avgusta 1877 g. Kazan` : Tipogr. Imper. Kazan. un-ta, 1884. T. 1. Otd. 2. S. 40 – 58.
15. Mardzhani Sh. Podrobnoe o pedshestvennikax i privetstvie potomkam. Kazan` : Iman, 1999. 126 s. Na tatar. yaz.
16. Nasy`ri K. Plody` sobesednikov. Kazan` : Tipogr. Imper. Kazan. un-ta, 1884. 609 s. Na tatar. yaz.
17. Nasy`rov K. Obrazcy narodnoj literatury` kazanskix tatar. Kazan` : Tipogr. Imper. Kazan. un-ta (otd. ottisk iz XIII t. Izv. O-va arxeologii, istorii i e`tnografii za 1896 g.), 1896. 54 s.
18. Nigmedzyanov M. N. Tatarskaya narodnaya muzy`ka. Kazan` : Magarif, 2003. 255 s.
19. Sajfullina G. R. Islam i muzy`ka. Vzglyady` tatarskix bogoslovov : ucheb. posobie. Kazan` : Kazan. federal`ny`j un-t, 2013. 208 s.
20. Salitova F. Sh. Muzy`kal`naya kul`tura i pedagogika: istoriya i sovremennost` : monografiya. M. : Pervy`j tom, 2018. 324 s.
21. Salixov R. R. Shigabutdin Mardzhani: potomstvenny`j imam, triumfal`noe vozvrashenie na rodinu i udary` sud`by` [E`lektronny`j resurs] // URL: <https://realnoevremya.ru/articles/86574-shigabutdin-mardzhani-200-let-tatarskomu-uchenomu> (data obrashheniya: 16.12.2019).



22. Subbotina A. M. Vazhny`j istochnik po istorii shkol`nogo obrazovaniya musul`man i drugix e`tnokonfessional`ny`x grupp Rossijskoj imperii // Islamovedenie. 2018. T. 9, № 1. S. 99 – 108.

**F. Sh. Salitova**

### **MUSICAL EDUCATION AND EDUCATION IN KAZAN IN THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING OF XX CENTURY IN THE LIGHT OF TRENDS OF MODERNIZATION OF TRADITIONAL EDUCATIONAL CONCEPTS**

The article highlights the characteristic trends in the development of musical enlightenment and education in Kazan in the second half of the XIX – early XX century. The author's attention is focused on identifying and summarizing the rich experience of prominent educators and representatives of advanced social thought of the city of this period. Their diverse activities contributed to the progress in the modernization of traditional pedagogical concepts, which was the basis for understanding the significance of music as an integral component of moral and aesthetic education in educational institutions of the educational system of Turkic ethnic groups of the Middle Volga and Ural regions. This valuable scientific and pedagogical heritage is of undoubted relevance and should be in demand in the face of negative trends in reducing the importance of the moral and aesthetic component in modern Russian education.

**Key words:** *musical enlightenment and education, modernization of traditional educational concepts, Kazan, second half of the 19th - beginning of the 20th centuries, historical experience.*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

*Л. М. Перминова*

## ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Цифровая экономика логично требует организации и распространения цифрового образования по всей системной вертикали образовательных организаций. В статье на основе коллективного научно-педагогического исследования рассматривается современный контекст проблемы с учетом философско-социологической оценки цифровизации, педагогической концепции базовых компетенций для цифровой экономики, практики использования цифровых технологий, а также экспертной оценки предлагаемых компетенций субъектами образовательной деятельности – педагогами дошкольного образования, учителями, магистрами, учеными – педагогами университета.

*Ключевые слова:* Геополитическое пространство, информационное общество, образование, цифровая экономика, цифровое образование, базовые компетенции, анализ, идентификация, экспертная оценка, принцип интерактивности.

### Социокультурный контур проблемы

Современное общество и тенденции его развития активно изучаются философами, социологами, экономистами (У. Бек, О. Б. Иванов, С. А. Кравченко, Ж. Т. Тощенко, А. В. Щипков, Ф. Фукуяма, Й. Шумпетер, О. Н. Яницкий и др.), а также педагогами и психологами (Г. И. Бук, С. В. Иванова, Н. А. Лызь, А. А. Орлов, В. С. Собкин, Г. В. Солдатова, С. Дж. Стейн и др.). Доминирующие тенденции, вызовы и риски глобализации указывают на «пределы глобализации и замену культуры так называемого традиционного общества “воображаемыми сообществами”, приводящими к исчезновению

реальных социальных связей и институтов, действующих в обществе изнутри, на уровне исторической памяти» [12, с. 40 – 41]. Наблюдается «процесс зарождения и повсеместного развития центробежных тенденций в усложняющемся социуме» [5, с. 48]. Эти тенденции проявляются как «риски суть тип виртуальной реальности, реальной виртуальности, ... как нечто среднее между фактами и ценностными суждениями... Понятие риска может быть расшифровано как некоторое междисциплинарное и потому “конкурентное” отношение, так как оно в равной мере предполагает технический прогресс и приверженность существующему культурному

восприятию действительности и его нормам» (У. Бек. Цит. по: О. Н. Яницкий ... Социс, 2019. № 1, с. 29). Влияние глобальных рисков и вызовов на образование оценивают через призму экономического знания [1] и выделение в обществе постмодерна, как общества риска, его ключевых признаков [3; 13].

1. *Вызов существующей концепции управления* («переход от финансово-экономических к военным методам регулирования в планетарных масштабах», переход реального управления в руки масс-медиа.

2. *Риски сверхсложной социобиотехнической системы (СБТ-системы):* исчезновение «границы» между обществом и природой; наличие двух противоборствующих начал: сетевой и территориальной организации социальной жизни; быстрое распространение и освоение информационно-коммуникативных технологий всеми институтами и всем населением. «ИКТ и перестройка глобального организма на сетевых началах становятся ключевой проблемой российского общества» как «первоочередное обеспечение безопасности общества и человека, поскольку ИКТ изменяют методы и формы социального управления» [13, с. 30 – 31].

3. *Конфликт сетевых и территориальных структур. Институциональная неопределенность.* «Международные и национальные политические структуры конкурируют за право решать глобальные проблемы... Кибератаки и кибербезопасность никак не регулируются международными документами».

4. *Диалектика стабильности и мобильности, баланс которых проблематичен.* «Сетевая структура социобио-

технических (СБТ) систем подчиняется законам капиталистического рынка, ... доступ к этим сетям регулируется». Имеет место социокультурный риск: под влиянием ИКТ меняется институциональная и социально-профессиональная структура общества – геополитика, уклад и образ жизни, тип личности и формы ее идентификации... Региональные и локальные СБТ-системы находятся между двух огней: необходимостью включения в глобальные сети (подчинение общим стандартам) и необходимостью сохранения социокультурной специфики (идентичности) [Там же, с. 34 – 35].

5. *Информационное производство: возможность экзистенциальной угрозы человечеству.* «В информационную эпоху прошлое постепенно теряет свое регулятивное значение для человека и общества, тогда как значение настоящего и будущего возрастает. Растущая мощь глобальных сетевых систем разрушает территориально-локализованные социальные общности и их уникальные культуры. Обратная сторона этого процесса – потеря национальных и культурных корней, связи с «малой родиной». Человек не может сохранить идентичность в этом безбрежном, постоянно меняющемся пространстве».

6. *Императив междисциплинарного подхода.* «Поддержание глобальной СБТ-системы в рабочем состоянии – актуальная задача комплекса социальных, естественных и технических наук, и чтобы управлять ею, необходимо изучать ее структуру и динамику: сложность заключается в нелинейном характере изменений. Знание азов междисциплинарного анализа должно закладываться с детства. Два вызова

стоят перед Россией: необходимость ускоренного «перехода на цифру» и социально-психологическая атмосфера в обществе, порождаемая отсутствием четких ориентиров «новой перестройки» [13, с. 36 – 37].

В этом же ключе оценивает ситуацию философ. Описывая цифровое общество, ученый отмечает: «Проект цифрового общества при отсутствии должного контроля со стороны нравственности и науки ведет к усилению неравенства ... и быстрой социальной архаизации, используя при этом язык классической рациональности в роли инструмента “нового мышления” – “цифрового мышления”. Цена этого выбора чрезвычайно высока для всего мира: неизбежность глобального мирового конфликта и смена модели наименее гуманным способом» [12, с. 47]. Наибольшие цифровые риски и центробежные тенденции проявляются в молодежной среде; «наблюдается социокультурная динамика от личностных рисков к сложным цифровым рискам, возникающим как индивидуализированные риски» [5, с. 48 – 49], которые «являются продуктом передовых промышленных технологий и с их дальнейшим совершенствованием будут постоянно усиливаться» [1, с. 14]. Сложные риски – характерная черта цифровизации социума XXI века, они: а) делокализованы (не ограничены одним геопространством); б) неисчислимы (включают гипотетические риски, основанные на научно обобщенном незнании и нормативном инакомыслии); в) не поддаются компенсациям (не восполнить денежными вливаниями «необратимое климатическое изменение»)

[1, с. 52]. У. Бек считает, что «особенность нынешней молодежи в том, что она ставит цифровизацию не в конце, а в начале своей социализации» [цит. по: Кравченко С. А., с. 51].

Классификация интернет-рисков описана Г. В. Солдатовой [10]:

– **контентные риски** (пропаганда насилия, порнографии, ненормативной лексики, суицида) – 14 % в общем объеме интернет-рисков;

– **коммуникационные риски** (киберпреследование, киберунижение) – 35 %;

– **потребительские риски** (риск приобретения товара низкого качества, контрафакта, фальсификата) – 11 % в общем объеме интернет-рисков;

– **технические риски** (взлом аккаунта, хищение паролей, персональной информации) – 31 %;

– **интернет-зависимость** (увлечение видеоиграми, навязчивая потребность в общении в чатах, круглосуточный просмотр видеofilмов) – 9 %.

Оптимистический прогноз основан на осознании «формирующегося нового мирового порядка», «его интеллектуальной основой может стать *интегрализм цифрового и гуманистического поворотов*»; «глубокий поколенческий конфликт не вечен, и можно прогнозировать, что уже через поколение он в нынешних формах исчерпает себя»; «моральный климат предполагает утверждение нового типа гуманизма, включающего космополитическую этику, преодоление «текущих страхов», депрагматизацию знания, что является императивом минимизации рисков» [5, с. 55]. Подрастающее поколение – основной субъект образо-

вания – школьного, профессионального. По данным А. А. Орлова, «в настоящее время в отечественном образовании взаимодействуют представители четырех поколений (педагоги, ученики и их родители): беби-бумеры (1944 – 1963 гг.); поколение X (1964 – 1984 гг.); поколение миллениумов – Y (1985 – 2003 гг.); поколение Z (2004 – 2024 гг.), а также пятое поколение – родившихся после 2010 г. (поколение Альфа, или интернет-поколение) как следующий этап развития поколения Z в эпоху цифровизации общества» [8, с. 7]. Клиповое мышление фиксирует момент перехода от одной модели мышления – *линейной*, к новой – *сетевой*, когда мир, текст воспринимаются фрагментарно, дискретно, вне логико-семантических связей (ризомно), характеризуя важнейшую черту динамики когнитивной сферы обучающихся; оно выполняет адаптивную и защитную функции психики человека к многомерным информационным потокам [7; 8; 11]. В контексте проблемной социально-индивидуальной ситуации развития личности требуется изменение стратегии обучения в процессе подготовки современного учителя в направлении «интеграции учения, преподавания и исследования», как усиление технологического аспекта обучения будущего учителя педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» в логике деятельностного подхода, с ориентацией на развитие самостоятельности учителя и учащихся [8, с. 11]. Таким образом, социокультурный контур проблемы включает риски социального, экономического, культурного, ценностного, личностного содержания. В фокусе рисков, вызовов и противоречий

находится образование – система, транслирующая ценности, традиции, морально-этические нормы взаимодействия человека, природы, социума, техносферы, информации.

Из приведенного обзора литературы понятно, что цифровизация экономики, образования, культуры не должна провоцировать гуманитарные, технические и социальные риски. Следовательно, у человека, живущего в условиях цифровых технологий, должны быть воспитаны такие качества, как ответственность, критичность к воспринимаемой информации, бережное отношение к природе, культуре, социокультурным ценностям, ценностное отношение к здоровью, труду; сформированы умения самоорганизации (целеполагание и целеосуществление, самоконтроль, саморефлексия, оценка и самооценка) и, конечно, стремление к интеллектуальному самосовершенствованию; ориентировочные умения, требуемые глобальным и противоречивым миром, коммуникативные умения, готовность к сотрудничеству и лидерству, – в итоге мотивация и умения самопознания. Личностной ценностью является опыт деятельности в видоизмененных и новых ситуациях. Этому способствуют проектная и исследовательская деятельность, область развития и применения которых в настоящих условиях чрезвычайно широка. Этим, можно сказать, обозначен контур проблемы цифрового образования.

Инновационный ресурс цифровых технологий, цифровой экономики, цифрового образования требует оформления их в практико-ориентированные концепции, однако практике более известны цифровые технологии, активно

применяемые в музейном деле, поскольку музей является мощным культурно-информационным и образовательно-воспитательным средством. *Принципы «цифры» (открытости, «бесконечности»), дифференциации и интеграции информации, документальности и информационной достоверности, индивидуальности, интерактивности* – основа дизайнерского решения Государственного музея Владимира Высоцкого. На примере небольшого музея достоинства «цифры» видятся в выгодном свете. Музей является целостным пространством, и эта целостность задается его структурой и компоновкой экспонатов. Информационная емкость цифры колоссальна! И в этом убеждаются посетители музея В. Высоцкого. На платформе/панели площадью менее 10 кв. метров размещается несколько тысяч экспонатов в пяти рубриках с учетом хронологического принципа: «жизнь страны в событиях», «жизнь В. Высоцкого (1938 – 1980 гг.)», «литературно-песенное творчество» – на платформе размещено 410 единиц, которые могут быть актуализированы в авторском исполнении; «киноработы», «театральная деятельность». Панель служит экраном для демонстрации экспонатов благодаря оцифрованной информации, выбор которой осуществляется с помощью регуляторов, установленных на вертикальных подставках (принцип реле), посетители (одновременно каждый) могут актуализировать фрагменты биографии, видеoinформацию о театральных репетициях, фотоматериалы, интервью В. Высоцкого отечественным и зарубежным журналистам; видеозаписи концертов, стихи и песни в авторском

исполнении; тексты с описанием событий и др. У «цифры» огромное преимущество: все экспонаты (визуальные, аудиальные) очень высокого качества, посетитель, пользуясь метками на панели, самостоятельно осуществляет выбор экспоната. В отдельном зале можно вызвать с помощью телефона голографический образ В. Высоцкого, который поднимет трубку, поговорит с воображаемым другом и споет под аккомпанемент гитары, попрощается с другом, договорившись о встрече, и уйдет.

В музее много театрального и кинореквизита: сценические костюмы Высоцкого, обувь и другие предметы. С помощью сенсорного управления на панели-столике можно посмотреть любую вещь с разных сторон: костюм Гамлета, пиджак Г. Жеглова и др. Поражает очень высокая информационная плотность, как бы многослойность представленной информации. В этих условиях нужен не гид, а консультант. Другое достоинство цифровых технологий – возможность нескольким посетителям индивидуально «работать» с одним и тем же экспонатом. Это касается песенного наследия В. С. Высоцкого (около 600 песен в отдельном зале). Доступность к каждой из них обеспечивается разнообразием технических средств, подключаемых к одному и тому же «источнику» (материалу, фрагменту, песне). Это могут быть наушники, стационарный телефонный аппарат (хорошо знакомый нам таксофон), модель грампластинки нестандартных размеров. В музее мы наблюдаем прямое назначение цифровых технологий: не интерпретация информации, а документальная подлинность информации, демонстрируемая с

помощью цифровых технологий. В этих условиях «снимается» иллюзорность знания, выстраивая всё более полную и целостную картину целой эпохи. Так традиционное взаимодействие с инновационным.

Опыт применения цифровых технологий в музее В. С. Высоцкого является современным средством для изучения их возможностей в конструировании дизайна электронного учебника, например, чтобы понять принципы организации учебного материала и информации в учебной книге, способы их дифференцированного предъявления.

### Теоретический взгляд на проблему подготовки к жизни в условиях цифровой экономики

Среди значительного числа источников о применении цифровых технологий в образовательном процессе целесообразно выбрать такой (такие), который содержит теоретическое обоснование содержания (знаний, умений, навыков, способов деятельности или компетенций), актуального для жизни и деятельности в условиях цифровой экономики. В качестве примера обратимся к «Концепции базовой модели компетенций цифровой экономики» [4].

Концепция опирается на интеграцию культурно-исторического, системного, деятельностного подходов и на методы: функционального анализа, сетевого анализа, анализа ценностей деятельности, метод социального конструктивизма. Ядро концепции – отношение к труду в цифровой экономике – оно детерминировано «трендами современного экономического развития»: *автоматизация и роботизация само-*

*управляемых производственных систем; креативная экономика (экономика знаний); виртуальная реальность (виртуальное измерение мира в цифровой информации); Интернет всего (от сети компьютеров до Интернета вещей, системы «человек – человек», «человек – машина», «машина – человек»; стратегическое, ценностно обоснованное, ответственное управление); сетевая культура (изменение образа жизни человека, отношения к работе, досугу, потреблению; рост числа фрилансеров и предпринимателей); новое отношение к работе (не только зарабатывание денег, но пространство саморазвития, форма реализации своего предназначения и смысла) [Там же, с. 2 – 4].*

Базовые компетенции, как показал их анализ, могут быть использованы в реализации взаимосвязи «цифрового и гуманистического поворотов» развития информационного общества. Освоение базовых компетенций осуществляется в логике интериоризации – от внешнего к внутреннему, и имеет деятельностно-ориентированный вид: **«мотивы – цели – действия (внешние) – саморазвитие (внутренние действия и субъектный результат деятельности) – объективный результат – отдаленные результаты (последствия и эффекты деятельности)**, которые правомерно рассматривать как устойчивые результаты (ценностное отношение, умения, навыки, опыт личности). Выделено 20 компетенций, объединенных в 6 сложносоставных групп: 1) *компетенции* ценностного выбора, 2) *компетенции* планирования и организации деятельности, 3) *компетенции* осу-

ществления деятельности, 4) *компетенции* самоуправления и саморазвития субъекта в деятельности, 5) *компетенции* управления результатами деятельности, 6) *компетенции* оценки и учета эффектов и последствий деятельности. Их совокупность отражает единство и взаимосвязь организации, собственно деятельности и контроля, что коррелирует со структурой образовательного процесса [4, с. 9 – 10].

Для освоения компетенций в образовательном процессе важна характеристика каждой компетенции в контексте содержания образования и результата его усвоения обучающимся; автор выделяет: а) *знание* (его описание), б) *понимание* (ценностный смысл), в) *умение*, формирующееся в ходе деятельности, г) *опыт* (в единстве образовательного, воспитательного и развивающего аспектов). Эти элементы компетенций служат ориентиром и для их формирования у обучающихся, и для отбора учебного материала или информации, и для оценки компетенции методом идентификации с выполняемыми проектами или заданиями. Элементы компетенций коррелируют с определением цифровой компетентности, данным Г. В. Солдатовой: «Цифровая компетентность – это готовность и способность личности применять информационно-коммуникационные технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера) на основе овладения соответствующими компетенциями как системой знаний, умений, ответственности, мотивации»; цифровая компетентность – «главный навык XXI века и основа успешного

освоения новых культурных практик» [10], поскольку информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве сопряжена с рисками [11].

### **Исследование базовых компетенций цифровой экономики в образовательных учреждениях**

С целью изучения практической значимости предлагаемой концепции, выявления ценностного отношения к ней педагогов и возможности реализации в образовательной практике, нами было проведено специальное исследование, с помощью которого должны были получить ответ на вопрос об актуальности и реальности формирования компетенций, предложенных концепцией [9]. Ответ на поставленный вопрос явился частью более общего проекта «Цифровое образование: ожидания, возможности, риски», который задумывался как продолжение более раннего проекта «Гаджеты в учебном процессе: за и против» [10]. Оба проекта были инициированы сотрудничеством кафедры непрерывного образования ГОУ ВО Московской области Московским государственным областным университетом (МГОУ) и редакцией научно-теоретического журнала «Педагогика». Образовательной платформой проектов служила наша дополнительная образовательная программа повышения квалификации «Подготовка педагога к инновационной деятельности в образовательной организации в условиях реализации ФГОС ООО». Данный проект явился попыткой продвинуть решение вопроса, поставленного академиком В. С. Лазаревым статьей «Какую школу мы строим для будущего?» [6].



**Участники проекта.** В реализации проекта приняли участие педагоги-воспитатели дошкольных образовательных организаций, учителя общеобразовательных школ Подмосковья (Жуковский, Котельники, Подольск, Балашиха); воспитатели ДОУ и учителя школ г. Москвы: ГБОУ «Школа № 1504» (директор В. П. Рытиков) и ГБОУ «Школа № 1468» (директор С. В. Гончарова); учителя школ г. Владимира, сотрудники и магистранты кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых (заведующая кафедрой, д.п.н., проф. Е. Н. Селиверстова). Общая картина участников проекта: воспитатели ДО – 80 человек, учителя – 30 человек, педагоги высшей школы – 14 человек (5 докторов педагогических наук, 10 кандидатов наук), доцент, читающий курс «цифровая экономика» а также 80 учащихся 10 – 11-х классов (г. о. Балашиха).

Замысел проекта опирался на поли-субъектную оценку и включал: анкетирование участников по специально разработанным вопросам о цифровом образовании, анализ и оценку базовых компетенций из Документа [4] на предмет их актуальности и реальности формирования у дошкольников и учащихся педагогами-воспитателями и учителями – соответственно; самоидентификацию образовательной деятельности по отношению к базовым компетенциям (как готовность к их формированию в дошкольной организации и в школе), независимую экспертизу базовых компетенций учеными-педагогами и преподавателем, читающим курс цифровой экономики.

Ответы учителей на вопросы анкеты показали *предметную и возрастную дифференциацию* в оценке объема цифровых новшеств в современной школе: учителя русского языка и литературы, социально-гуманитарного цикла (за небольшим исключением) считают достаточным использование цифровых новшеств не более чем на 30 %, отводя им исключительно технологическую функцию (демонстрация, визуализация данных, рисунки, фотоматериалы и др.), а главное место отдавали субъект-субъектному взаимодействию («учитель-ученик», «ученик-ученик», работа в группах, сотрудничество – Николаева Л. Н. и др.). Учителя математики, физики, химии считают необходимым использование цифровых технологий от 50 до 80 % в образовательном процессе, отчетливо понимая динамику использования цифровых технологий от начальной школы (10 – 30 %) до 70 – 80% в старшей школе. Часть респондентов (15 %) склонна считать значимость цифровизации преимущественно для администрации школы. Необходимость модернизации содержания школьного образования признается всеми респондентами – это касается прежде всего учебников (указывается на их несовершенство и недостаточность заданий для отработки практических навыков, требуемых ФГОСами, по всем предметам). Особо указывается на дефицит разделов и заданий для развития творческих сил учащихся, индивидуализации обучения, а в совершенствовании учебников для старших классов учитывать профильность обучения. Предлагается включать в учебники тексты познава-

тельного характера, задания межпредметного характера – гуманитарного и естественно-научного знания.

В ответах респондентов отмечено, что «цифровое образование расширяет возможности отбора и доступа к информации, делает образовательный процесс более гибким за счет расширения форм, в которых оно осуществляется – дистанционное взаимодействие, онлайн-информация на уроке; помогает эффективнее включать родителей учащихся в образовательный процесс, укрепляя связь семьи и школы; способствует воспитанию культуры использования цифровых ресурсов, овладению новыми формами творческих работ и способов их предъявления» (А. А. Еремеев, ГБОУ «Школа № 1504», оценивший возможности цифрового образования высоким процентом (70 – 80 %)). Кумулятивно выражено мнение о возможностях цифрового образования в современной школе: «Цифровая школа дает возможность ученику выбирать источник знаний (учитель должен помочь ученику, сориентировать его), способствуя успешной навигации в информационном потоке; максимальное упрощение учителю в решении формальных задач – вся бумажная отчетность должна быть отменена»; при этом отмечаются риски цифровой школы: «от человека требуется не столько прочное владение профессиональными знаниями и навыками, сколько получение доступа к нужной информации через компьютер; до абсурда доведен принцип индивидуализации в обучении: цифровое образование становится не столько средством обучения,

сколько его целью; забывается, что информация и знания – не одно и то же; девальвируется ценность общения, живого слова», а также «нивелирование личности в условиях сетевой социализации, идентификация за пределами системы образования, оцифровка сознания – клиповое мышление, изменение психических функций – памяти, внимания, восприятия, мышления, речи; знакомство с асоциальными программами, интернет-зависимость, селфизм и др.» (О. Г. Калинин; О. В. Жарикова – школа № 1504). Как видим, ответы учителей коррелируют с теми фактами, на которые указывают ученые [1; 3; 5; 7; 8; 10; 11; 12; 13]. Критически (чаще – негативно) оценивается значение цифрового образования для качества контроля, укрепления связи школы с семьей школьника, решения проблем воспитания.

Оценка базовых компетенций цифровой экономики вызвала горячий интерес у всех категорий участников проекта. Подробно изложено в [9].

Обобщенные результаты имеют следующий вид:

1) **67 %** респондентов считают **актуальным и реальным** формирование следующих компетенций: («Компетенции ценностного выбора»: «готовность ответственно и продуктивно работать на благо России, родного края, города, поселения, семьи» и «готовность к социальному и духовно-нравственному развитию»; «Компетенции осуществления деятельности»: «готовность к работе в команде при реализации разных видов деятельности»; «Компетенции самоуправления и саморазвития субъ-

екта в деятельности»: «готовность к сохранению и укреплению здоровья); «Компетенции оценки и учета последствий и эффектов деятельности»: «готовность к осуществлению экологической деятельности») – у детей по всей возрастной вертикали – от дошкольников (4 – 5 лет и 6 – 7 лет) до учащихся старшей школы. Эти компетенции составляют **33,3 %** от общего объема базовых компетенций, предлагаемых Концепцией;

2) возрастные возможности формирования базовых компетенций у дошкольников имеют существенные ограничения, в силу чего многие компетенции доступны им частично;

3) основная работа по формированию базовых компетенций приходится на школьный возраст: формируются компетенции, не доступные детям старшей и подготовительной групп; наблюдается преемственность («подхватывание» и развитие компетенций, сформированных на предыдущей возрастной ступени, например, между дошкольным возрастом и начальной школой), что важно для обеспечения преемственности образования.

Ряд базовых компетенций признаны некоторыми педагогами как **актуальные, но не реальные** для формирования в условиях современной школы, либо **не актуальные и не реальные** в условиях современного образования (16 % респондентов). Причины: недостаточная оснащенность школ компьютерной техникой, средствами управления качеством деятельности интерактивными учебниками, программами, цифровыми технологиями; отсюда – недостаточная подго-

товка учителей к осуществлению системной работы по формированию у учащихся (особенно в условиях периферии) значительного числа базовых компетенций, одни из которых отнесены к числу актуальных, но не реальных для условий современной школы, а другие – к числу не актуальных (учителя Подмосковья). **70 %** ресурсного массива *группы* «Компетенции осуществления деятельности» признаны актуальными, но не реальными с точки зрения их ресурсного обеспечения. **33 %** респондентов (учителя г. Москвы) считают, что объем компетенций для цифровой экономики неоправданно расширен.

**Мнение экспертов** кафедры педагогики Владимирского госуниверситета фиксировано на оценке внешних и внутренних условий реализации базовых компетенций. Реализации «Компетенций ценностного выбора» препятствуют реальные условия жизни: обнищание регионов, отток интеллектуального ресурса из регионов в столицу, доминанта западных и американских ценностей в реалиях жизни – что обесценивает педагогические усилия в направлении духовно-нравственного развития. Успешная реализация компетенций (готовность к применению информационных технологий и готовность к предпринимательству) оценивается как не актуальная для школы и педагогического вуза. Остальные группы компетенций актуальны и реальны для школы, но определенно требуют **единства условий**: компетентности педагогов, учебно-методического обеспечения, реальной информационно насыщенной среды и кардинальной перестройки образова-

тельного пространства (учебников, методических руководств), на эти проблемы указывают и учителя.

В экспертной оценке базовых компетенций А. А. Никольским отмечается: «Практическая значимость Концепции заключается в том, что она, кроме перечня базовых компетенций, содержит требования к структуре базовых и профессиональных компетенций, системам (моделям) базовых и профессиональных компетенций цифровой экономики, условиям непрерывного развития базовых компетенций, а также условиям согласования базовых и профессиональных компетенций», и «может служить основой для разработки нормативных документов органами управления образованием, образовательных стандартов и программ в области цифровой экономики».

Экспертами отмечается, если актуальные компетенции формируются в условиях применения несовременного содержания, устаревших технологий, требующих репродуктивной деятельности, развивающее значение этих компетенций незначительно в условиях цифровой экономики: здесь **ситуация риска**. Только качественное, оснащенное современным содержанием и новыми технологиями образование и обучение могут быть реальным и действенным основанием развития цифровой экономики в стране. Тем не менее можно привести примеры мероприятий и событий высокой образовательно-воспитательной и развивающей силы, осуществляемых в нашем образовании. Примером может служить дополнительная программа по естественно-научному направлению для детей

5 – 7 лет «**Чистое будущее**» (педагог-воспитатель Риттер Т. П., г. Жуковский). «**Цель** дошкольного экологического образования – способствовать формированию основ экологической культуры и творческого мышления у детей дошкольного возраста. В содержании программы отчетливо видна интеграция компетенций. **Задачи:**

### **Образовательные:**

– способствовать расширению и обогащению знаний детей об окружающей его природе как целостной взаимосвязанной системе, познакомить с разнообразием животного и растительного мира его малой родины, показать неповторимость, величие, силу и красоту природы;

– помочь ребёнку самоопределиваться в построении взаимоотношений с природой и окружающим его миром.

### **Развивающие:**

– развитие у дошкольников интереса к природе, желания активно познавать и действовать с природными объектами с учётом избирательности и предпочтений детей;

– развитие самостоятельности в процессе познавательно-исследовательской деятельности: в выдвижении предположений, отборе способов проверки, достижении результата, их интерпретации и применении в деятельности;

– расширить общий кругозор детей, способствовать развитию их творческих способностей;

– способствовать развитию понимания ребёнком неразделимого единства человека и природы, понимание общечеловеческой ценности природы.

### **Воспитательные:**

– воспитать стремление сохранять и оберегать природный мир, видеть его

красоту, следовать доступным экологическим правилам в деятельности и поведении;

– воспитать понимание детьми роли человека в нарушении и сохранении природы; освоение правил поведения в ней;

– воспитать потребность принимать активное участие в природоохранной и экологической деятельности.

Программа «Чистое будущее» рассчитана на 1 год обучения.

Ожидаемые результаты («знания-понимание-умения-опыт»):

– формирование у детей необходимых знаний и основ экологической культуры;

– повышение общей культуры ребёнка;

– формирование у ребёнка духовно богатого внутреннего мира и системы ценностных отношений к окружающей природной среде;

– развитие в ребёнке внутренней потребности любви к природе, участию в природоохранной и экологической деятельности;

– расширение общего кругозора детей, развитие их творческих способностей».

Таким образом, в дошкольном возрасте реализация базовых компетенций цифровой экономики нацелена на гуманитарный аспект цифровизации – воспитание ценностного и ответственного отношения к знаниям.

Колоссальные возможности цифровых технологий обнаруживаются в школьном образовании. Во-первых, органичность интегративного и комплексного подходов к формированию цифровых компетенций, соединившая цифровой и гуманитарный аспекты

цифровизации в открытом информационном пространстве; во-вторых, логичность интеграции поисково-исследовательской, интеллектуальной и креативной деятельности. В качестве примера приведем проект «Память», в котором участвовали 80 учащихся 10 – 11-х классов МАОУ СОШ № 14 г.о. Балашиха Московской области (учитель Борисов С. В.). Руководствуясь Федеральным законом РФ «О днях воинской славы и памятных датах России» от 13.03. 1995 № 32-ФЗ, старшеклассники, обратившись на сайт Министерства обороны РФ, занялись поиском своих родственников – участников Великой Отечественной войны (из 80 учеников только 7 человек знали, кто именно воевал, как их зовут, какие имеют награды). В результате работы ребята должны были установить: фамилию, имя, отчество родственника, дату и место рождения, степень родства; место призыва, данные о воинской части, дату поступления на службу; награды (ордена, медали) и наградные документы воевавших, кто наградил; подробности о родственниках (где воевал, история участия и др.).

**Цель работы:** собрать биографический материал о близких родственниках, участниках Великой Отечественной войны. Понять и прочувствовать вклад каждой семьи в общее дело Победы в Великой Отечественной войне.

### **Задачи:**

– расширить знания о предках, участниках Великой Отечественной войны;

– воспитывать чувство патриотизма, любви и уважения к историческому прошлому своей родины, своей семьи;

– собрать материал об участии в Великой Отечественной войне близких родственников и исследовать его как историю семей и Великой Отечественной войны. Педагогический аспект проекта отчетливо показывает интеграцию содержания работы вокруг таких компетенций, как: *готовность ответственно и продуктивно работать на благо России, родного края, города, поселения, семьи; готовность к социальному и духовно-нравственному развитию, готовность к работе с информацией*. В результате поисково-исследовательской работы найдено 38 родственников и установлено 60 боевых наград. Из них: орденов – 31, медалей – 29. Орден «Красной звезды» – 12, орден «Великой Отечественной войны» I степени – 3, орден «Великой Отечественной войны» II степени – 15, орден «Славы» III степени – 1; медаль «За отвагу» – 8, медаль «За боевые заслуги» – 9, медаль «За оборону Москвы» – 2, медаль «за оборону Сталинграда» – 1, медаль «За взятие Кенигсберга» – 2, медаль «За победу над Германией в Великой Отечественной войне (1941 – 1945)» – 4, медаль «За победу над Японией» – 2. «Подводя итоги, – пишет С. В. Борисов, – можно отметить, что дети, изучая документы своих родственников, как бы лично приблизились к тем суровым годам и увидели, что война коснулась практически каждой семьи. В нескольких случаях в данных было указано, что красноармеец пропал без вести или умер от ран, – какой-либо другой информации найти не удалось, но «даже этих знаний хватило бы, чтобы понять, что человек погиб, защищая нас, сегодняшних».

Образовательный результат проекта «Память» трудно переоценить.

1. Дети приобрели опыт поисково-исследовательской работы, обработки сложных массивов информации, в том числе с помощью электронных ресурсов.

2. Изучая боевой путь найденных родственников, ученики расширили свои знания о Великой Отечественной войне, ее основных битвах (оборона Москвы, Сталинградская битва, взятие Кенигсберга, переправа через Днепр и т. д.), узнали о боевых действиях на Дальнем Востоке и боях с Японией – они поняли громадную цену Победы и жизни.

3. Изучая наградные документы, дети узнали, что героями были не только летчики, разведчики и так далее, но и повара, санитары-носильщики, медсестры, писари, связисты и представители других «негероических» воинских профессий.

4. Данная работа положительно сказалась на семейных отношениях. Многим бабушкам и дедушкам было очень приятно, что их внуки интересуются событиями Великой Отечественной войны».

Деятельностно-ориентированная стратегия обучения и исследования в открытом информационном пространстве требует гуманитарных технологий с незадаанным контекстом, позволяющая максимально активизировать важнейшие психические процессы, участвующие в добывании, осмыслении, понимании, закреплении, применении, систематизации знаний, актуализации рефлексивных механизмов деятельности.

**Резюме.** Динамичность развития информационного общества в геополитическом пространстве получила отражение в таких феноменах, как «сетевое взаимодействие», «цифровая экономика», «цифровые технологии», «цифровое образование», «цифровой профиль человека». Оценка цифровизации в теории и практике очень неоднозначна: с одной стороны – аргументы в пользу научно-технического прогресса, а с другой стороны – опасения и тревоги, связанные с тенденциями дивергенции, рисками и кризисами постмодерна. В фокусе противоречий находится образование – система, транслирующая ценности, способы деятельности и коммуникации. Главная опасность текущего момента – невозможность однозначного прогноза профессий будущего, что провоцирует ситуации риска.

Современный мир вступил в эпоху цифровой модернизации всех сфер

жизни общества (социальных институтов), и в фокусе рисков и противоречий находятся образование, подрастающие поколения, школа. Цифровое образование требует качественных учебников, отвечающих потребностям и возможностям цифровой экономики, в целях модернизации образовательного процесса, ориентированного на деятельность учащихся опережающего и развивающего (креативного) характера. Однако таких учебных средств еще не создано. Использование концепции базовых компетенций для цифровой экономики требует не копирования их, а критического отношения и интерпретации относительно содержания образования на разных ступенях обучения и соответствующей подготовки учителя – и прежде всего совершенствования его методологической, психологической, дидактической и технологической подготовки.

### Литература

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну : пер. с нем. М., 2000. 384 с.
2. Бозиев Р. С., Перминова Л. М. Гаджеты в учебном процессе: за и против (по материалам опроса) // Педагогика. 2018. № 8. С. 44 – 56.
3. Иванов О. Б., Иванова С. В. Влияние глобальных рисков и вызовов на системы образования и формирование единого мирового образовательного пространства // Федеральный справочник. Образование в России. Т. 12. М., 2017. С. 31 – 38.
4. Кондаков А. М. Концепция базовой модели компетенций цифровой экономики. Сообщение на заседании Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики (при участии отделений профессионального образования и общего среднего образования). 17.10.2018 г. М., РАО, 2018. 11 с.
5. Кравченко С. А. Цифровые риски, метаморфозы и центробежные тенденции в молодежной среде // Социс. 2019. № 10. С. 48 – 58.
6. Лазарев В. С. Какую школу мы строим для будущего? // Педагогика. 2018. № 10. С. 3 – 19.
7. Лызь Н. А., Истратова О. Н. Информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве: виды, факторы, риски // Педагогика. 2019. № 4. С. 16 – 26.

8. Орлов А. А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. № 10. С. 5 – 16.
9. Перминова Л. М. Цифровое образование: ожидания, возможности, риски // Педагогика. 2020. № 3. С. 28 – 37.
10. Солдатова Г. У. Цифровое детство: новые риски и безопасность [Электронный ресурс]. URL: [https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2017/02/20170215-cifrovoe\\_detstvo.pdf](https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2017/02/20170215-cifrovoe_detstvo.pdf) (дата обращения: 12.04.2020).
11. Солдатова Г. У. Цифровое поколение как вызов образованию в сетевом столетии [Электронный ресурс]. URL: [http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/Soldatova%20Г.У.%20Цифровое%20поколение%2021%20века\\_Интернет-социализация%20и%20профилактика%20в%20зоне%20рисков.pdf](http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/Soldatova%20Г.У.%20Цифровое%20поколение%2021%20века_Интернет-социализация%20и%20профилактика%20в%20зоне%20рисков.pdf) (дата обращения: 18.04.2020).
12. Щипков А. В. Системный кризис общества и состояние посткапитализма // Вопросы философии. 2019. № 9. С. 40 – 49.
13. Яницкий О. Н. Вызовы и риски глобализации. Семь тезисов // Социс. 2019. № 1. С. 29 – 39.

#### **References**

1. Bek U. Obshhestvo riska. Na puti k drugomu modernu : per. s nem. M., 2000. 384 s.
2. Bozиеv R. S., Perminova L. M. Gadzhety` v uchebnoy processe: za i protiv (po materialam oprosa) // Pedagogika. 2018. № 8. С. 44 – 56.
3. Ivanov O. B., Ivanova S. V. Vliyaniye global`ny`x riskov i vy`zovov na sistemy` obrazovaniya i formirovaniye edinogo mirovogo obrazovatel`nogo prostranstva // Federal`ny`j spravochnik. Obrazovanie v Rossii. T. 12. M., 2017. S. 31 – 38.
4. Kondakov A. M. Konceptsiya bazovoy modeli kompetenciy cifrovoj e`konomiki. Soobshheniye na zasedanii Byuro otdeleniya filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki (pri uchastii otdelenij professional`nogo obrazovaniya i obshhego srednego obrazovaniya). 17.10.2018 g. M., RAO, 2018. 11 s.
5. Kravchenko S. A. Cifrovye riski, metamorfozy` i centrobezhnye tendencii v molodezhnoy srede // Socis. 2019. № 10. S. 48 – 58.
6. Lazarev V. S. Kakuyu shkolu my` stroim dlya budushhego? // Pedagogika. 2018. № 10. S. 3 – 19.
7. Ly`z` N. A., Istratova O. N. Informacionno-obrazovatel`naya deyatel`nost` v internet-prostranstve: vidy`, faktory`, riski // Pedagogika. 2019. № 4. С. 16 – 26.
8. Orlov A. A. Portret «setevoy lichnosti» v kontekste teorii pokolenij // Pedagogika. 2019. № 10. S. 5 – 16.
9. Perminova L. M. Cifrovoe obrazovanie: ozhidaniya, vozmozhnosti, riski // Pedagogika. 2020. № 3. S. 28 – 37.
10. Soldatova G. U. Cifrovoe detstvo: novye riski i bezopasnost` [Elektronny`j resurs]. URL: [https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2017/02/20170215-cifrovoe\\_detstvo.pdf](https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2017/02/20170215-cifrovoe_detstvo.pdf) (data obrashheniya: 12.04.2020).



11. Soldatova G. U. Cifrovoe pokolenie kak vy`zov obrazovaniyu v setevom stoletii [E`lektronny`j resurs]. URL: [http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/Soldatova%20G.U.%20Cifrovoe%20pokolenie%2021%20veka\\_Internet-socializaciya%20i%20profilaktika%20v%20zone%20riskov.pdf](http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/Soldatova%20G.U.%20Cifrovoe%20pokolenie%2021%20veka_Internet-socializaciya%20i%20profilaktika%20v%20zone%20riskov.pdf) (data ob-rashheniya: 18.04.2020).
12. Shhipkov A. V. Sistemny`j krizis obshhestva i sostoyanie postkapitalizma // Voprosy` filosofii. 2019. № 9. С. 40 – 49.
13. Yaniczkiy O. N. Vy`zovy` i riski globalizacii. Sem` tezisov // Socis. 2019. № 1. S. 29 – 39.

**L. M. Perminova**

**DIGITAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THEORY AND PRACTICE**

The digital economy logically requires the organization and dissemination of digital education throughout the system vertical of educational organizations. The article, based on collective scientific and pedagogical study discusses the current context of the problem taking into account philosophical and sociological evaluations of digitalization, teaching the concept of basic competences for the digital economy, the use of digital technologies, as well as expert evaluation of the proposed competence of subjects of educational activity with preschool teachers, teachers, masters, scientists, University teachers.

***Key words:** geopolitical space, information society, education, digital economy, digital education, basic competencies, analysis, identification, expert evaluation; the principle of interactivity.*

## ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье обосновывается актуальность и необходимость формирования и внедрения электронной информационно-образовательной среды в вузы как важнейшей формы организации учебного процесса, позволяющей повысить эффективность и качество обучения. Анализируется структурно-функциональная организация информационного компонента электронной информационно-образовательной среды Тульского государственного педагогического университета с точки зрения соответствия требованиям ФГОС ВО. Авторами предлагаются критерии оценки эффективности функционирования кадровой подсистемы электронной информационно-образовательной среды вуза, условно разделенные на две группы: критерии оценки эффективности организации образовательного процесса для преподавателя и критерии оценки эффективности использования ресурсов ЭИОС студентами. Приводятся результаты исследования с целью определения эффективности функционирования кадровой подсистемы университета.

*Ключевые слова:* электронная информационно-образовательная среда, электронное образовательное пространство, оценка качества информационно-образовательной среды, учреждения высшего образования, информатизация образования.

«Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года» в качестве одной из основных задач в области образования определяет формирование у граждан следующих компетенций инновационной деятельности: готовность и способность к непрерывному образованию, постоянному самосовершенствованию, самообучению, переобучению; стремление к новому, профессиональная мобильность; способность к критическому

мышлению; умение работать как самостоятельно, так и в команде; готовность к работе в высококонкурентной среде; креативность и предприимчивость [14]. Таким образом, современным ориентиром государства выступает формирование нового типа обучающегося, способного и стремящегося к саморазвитию, самообразованию, умеющего эффективно организовать свою деятельность, нацеленного на самореализацию.

В этой связи в условиях реформирования системы высшего образования актуальным и стратегически значимым становится переход от стандартных форм получения знаний к инновационным формам доступа к ним, учитывающим принцип всеобщей равноправной возможности получения образования.

Данным вопросам уделено особое внимание в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения в части обеспечения обучающихся индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде вуза (ЭИОС) [12; 19]. Модернизация информационно-образовательной среды вуза становится одним из приоритетных направлений развития системы высшего образования и требует переосмысления в свете оценки особых требований к кадровому составу и квалификации работников, материально-техническому оснащению вуза, учебно-методическому обеспечению дисциплин, а также информационно-коммуникационной грамотности студентов.

В последние годы рядом авторов ведутся активные исследования в области формирования и построения информационно-образовательной среды вуза: рассматривается нормативно-правовая документация, регламентирующая процесс создания и разработки ЭИОС; описываются этапы ее построения и опыт практической реализации по ее внедрению; выделяются особенности и структурно-функциональные компоненты; формулируются перспективы дальнейшего развития [2; 3; 4; 5; 16; 20].

Значительная часть работ посвящена проблемам практической разработки и функционирования информационно-образовательной среды в высших учебных заведениях, а также особенностям организации учебного процесса в рамках данной среды. Например, в работах В. В. Братищенко, А. В. Зарицкого анализируются проблемы, недостатки и возможные пути развития ЭИОС на примере конкретных вузов [1; 6]. В работе И. В. Серафимович, О. М. Коньковой, А. В. Райхлиной проводится рефлексивный анализ опыта Ярославского филиала РЭУ им. Г. В. Плеханова по формированию ЭИОС: выделяются структурно-функциональные компоненты, основные этапы и условия формирования ЭИОС, рассматриваются особенности практической реализации проекта по внедрению ЭИОС в вузе [16].

В контексте нашего исследования заслуживают внимания предложенные в работах Т. В. Добудько, С. В. Горбатова, А. В. Добудько, О. И. Пугач, В. И. Токтаровой [3; 17] методики оценки эффективности электронной информационно-образовательной среды вуза и качества обучения в условиях данной среды. Многочисленные исследования в данной области свидетельствуют о том, что в современной сфере высшего образования активно обсуждаются как теоретические аспекты данного вопроса, так и практические вопросы разработки и внедрения ЭИОС в высшие учебные заведения.

Вместе с тем недостаточно изученными остаются вопросы эффективности внедрения и результативности использования электронной информационно-образовательной среды в вузах.

Таким образом, существующее противоречие между назревшей необходимостью разработки и внедрения ЭИОС и недостаточностью анализа имеющегося опыта использования ЭИОС в вузах определило проблему нашего исследования.

Авторам представляется актуальным проведение анализа опыта Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого по формированию, эффективному внедрению и использованию в учебном процессе электронной информационно-образовательной среды.

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого под электронной информационно-образовательной средой понимается совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, электронных информационных и образовательных ресурсов,

необходимых и достаточных для организации взаимодействия всех участников образовательного процесса [10].

Анализ литературы по вопросам формирования электронной информационно-образовательной среды в различных образовательных организациях показал наличие многочисленных подходов как к определению данного понятия в целом, так и к выделению его основных структурных компонентов [77; 18; 22]. В контексте нашего исследования будем придерживаться модели ЭИОС, предложенной И. В. Серафимовичем, О. М. Коньковой, А. В. Райхлиной и состоящей из следующих компонентов: информационного, технического, регламентного и кадрового [16].

Рассмотрим основные структурные элементы информационного компонента ЭИОС вуза, которые организационно можно представить в следующем виде (см. рисунок).



*Структура информационного компонента ЭИОС*

Проанализируем структурно-функциональную организацию данного компонента на соответствие требованиям

ФГОС ВО 3++. В электронной информационно-образовательной среде вуза блок «Официальный сайт универси-

тета» обеспечивает возможность доступа обучающихся (при условии наличия доступа к сети Интернет), к учебно-методической документации (учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей) и практик, электронным учебным изданиям, электронным образовательным ресурсам).

С целью формирования электронного портфолио обучающегося, фиксации хода образовательного процесса (оперативного информирования, обучающегося о результатах текущей и промежуточной аттестации, результатах освоения программы, степени сформированности компетенций, о назначении стипендий, о переводе с курса на курс и т. д.) предусмотрен закрытый раздел сайта «Личный кабинет обучающегося», доступ к которому осуществляется по персональному логину и паролю.

«Система электронного обучения Moodle» представляет собой модульную объектно-ориентированную динамическую обучающую среду, позволяющую обучающимся иметь доступ к учебно-методической документации в электронном виде (конспектам лекций, заданиям для лабораторных и практических работ, заданиям для самостоятельной работы, вопросам к зачетам (экзаменам) и другим учебно-методическим материалам), а также проводить все виды занятий, процедуры оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Еще одним эффективным элементом по автоматизации процесса оценки знаний обучающихся и проведению

различных социологических исследований в университете является «Электронная система “Индиго”».

Основным назначением компонента ЭИОС «Электронная библиотека университета» является обеспечение доступа к университетским электронным информационным ресурсам и к различным электронно-библиотечным системам.

Обеспечение возможности синхронного и асинхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса в ЭИОС университета достигается как в рамках структурных элементов ЭИОС (чаты и форумы системы электронного обучения Moodle, чат в личном кабинете обучающегося), так и посредством системы обратной связи на официальном сайте университета, электронной почты и систем видеоконференцсвязи.

Помимо обеспечения доступа к учебно-методическим ресурсам, функционирование ЭИОС предъявляет ряд требований к техническому и программному обеспечению. Авторами был проведен анализ аппаратного обеспечения ЭИОС вуза, в результате которого было определено наличие в вузе выделенных серверов, технические характеристики которых позволяют обеспечить единовременную работу не менее 40 % от общего числа пользователей ЭИОС университета; персональных компьютеров, объединенных в высокоскоростную корпоративную вычислительную сеть (со скоростью не менее 100 Мбит/с); телекоммуникационного оборудования и системного программного обеспечения. При этом стоит отметить, что за последние десять лет

функционирования ЭОИС в вузе существенных сбоев в ее работе не наблюдалось за счет наличия как аппаратных и программных средств, обеспечивающих информационную безопасность, так и эффективной работы имеющихся средств отказоустойчивого хранения и восстановления данных.

Регламентная подсистема определяет правила взаимодействия различных участников ЭОИС и представлена в ТГПУ им. Л. Н. Толстого в виде следующих локальных актов, распоряжений, приказов и других нормативных документов: «Положение об электронной информационно-образовательной среде ТГПУ им. Л. Н. Толстого»; «Положение об электронном обучении в ТГПУ им. Л. Н. Толстого»; «Положение об организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов»; «Программа стратегического развития ТГПУ им. Л. Н. Толстого на 2017 – 2021 годы»; «Положение об официальном сайте ТГПУ им. Л. Н. Толстого» и др. [8; 9; 10; 11; 13].

В связи с тем что основное предназначение ЭИОС – повышение эффективности образовательного процесса через удовлетворение потребностей всех пользователей системы, особого внимания заслуживает анализ функционирования кадровой подсистемы, представленной в основном преподавателями и студентами университета.

Большое количество исследований в области эффективности подготовки студентов в условиях использования электронной информационно-образовательной среды [6; 15; 17; 21] не повлияло на наличие единого мнения о

параметрах измерения качества функционирования ЭИОС. В этой связи авторами была предпринята попытка определения критериев оценки эффективности функционирования кадровой подсистемы ЭИОС в вузе.

В оценке качества обучения с использованием ЭИОС в вузе, на наш взгляд, стоит рассматривать два тесно связанных между собой компонента. Первый – это эффективность организации образовательного процесса с использованием ЭИОС преподавателем, второй – эффективность использования ресурсов ЭИОС студентом. При этом четко продуманная и логично выстроенная система критериев и требований к образовательным ресурсам позволяет гарантировать качество образовательного взаимодействия с применением технологий электронного обучения.

Для оценки эффективности функционирования кадровой подсистемы ЭИОС со стороны использования ее ресурсов студентом авторами предлагаются следующие критерии и соответствующие им показатели, перечисленные в скобках:

– полнота контента (структурированность, разнообразие, полнота и актуальность учебно-методического материала; комфортный дизайн и оформление ресурсов; наличие мультимедийного контента и интерактивных элементов в системе электронного обучения; наличие материалов для оценки и контроля знаний; доступ к дополнительным информационным ресурсам, в том числе к электронно-библиотечным системам);

– учет индивидуальных особенностей (наличие контента, учитывающего особенности восприятия материала

людьми разных типов мышления, включение учебных материалов для лиц с ОВЗ, наличие разноуровневого учебного материала, творческих, проектных заданий);

– техничность информационной среды (возможность доступа к необходимому программному обеспечению; свобода доступа к информационным ресурсам; эффективная загрузка дидактических материалов и других электронных ресурсов; возможность получения удаленного доступа к ресурсам; кроссплатформенность и адаптивность информационной среды; удобство навигации по ресурсам; понятность и удобство доступа к ресурсам и сервисам);

– средства коммуникации (наличие разнообразных и удобных средств связи всех участников образовательного процесса; эффективность обратной связи; своевременная и оперативная оценка результатов обучения; достоверная информация о ходе образовательного процесса);

– степень доступности (возможность активной работы в ЭИОС; требования к соответствующему уровню подготовки субъектов образовательного процесса; степень доступности ресурсов; наличие технической и методической поддержки ЭИОС).

Приведем анализ результатов исследования, проведенного в ТГПУ им. Л. Н. Толстого среди студентов 1 – 4 курсов, обучающихся по различным направлениям и профилям подготовки, по определению эффективности функционирования кадровой подсистемы ЭИОС в соответствии с выделенными критериями. Объем выборки составил 124 студента (7 учебных групп). Результаты анализа показали, что 90 %

опрошенных студентов (111 чел.) зарегистрированы и записаны более чем на десяти курсах в системе электронного обучения Moodle, что свидетельствует о потребности студентов в данной системе и активном участии в ней. 87 % опрошенных студентов (108 чел.) отметили, что предлагаемые электронные курсы, созданные преподавателями, содержат актуальный, тщательно выверенный дидактический материал, что снимает необходимость в самостоятельном поиске информации по рассматриваемым темам и экономит время. 14 % опрошенных (17 чел.) выделили недостаточную полноту представленных в курсах материалов, при этом ими отмечалась ценность методических материалов, имеющих достоверные ссылки на дополнительные источники информации, в том числе на ресурсы электронно-библиотечных систем, на которые университет имеет подписку и доступ к которым имеется у каждого обучающегося в течение всего периода обучения.

Большинство студентов (65 % опрошенных (81 чел.)) отметили наличие в предлагаемых для изучения курсах заданий разноуровневого характера, а также творческих и проектных заданий, предполагающих групповую работу. В этой связи особо значимым и ценным им представлялось наличие в ЭИОС вуза разнообразных средств коммуникации, средств оперативной методической поддержки и оценки деятельности со стороны преподавателя.

Постоянный доступ к открытым ресурсам позволяет обращаться к ним с любого устройства и в любое удобное время, поэтому не случайно около

70 % опрошенных (86 студентов) определили данный фактор как один из наиболее значимых. При этом 80 % студентов (65 чел.) отметили отсутствие проблем, связанных с доступом к ресурсам или с недостаточностью уровня подготовки для работы с ними. В случае возникающих проблем с работой в ЭИОС вуза (12 % опрошенных (15 чел.)) отмечалась своевременная и грамотная работа со стороны технической и методической поддержки ЭИОС.

Все участники исследования оценили удобство такого информационного компонента ЭИОС, как «Официальный сайт университета», позволяющего получать достоверную информацию о ходе образовательного процесса. При этом 72 % респондентов (89 чел.) отметили в качестве удобной и необходимой возможность доступа с помощью данного компонента к актуальному расписанию, 85 % (105 чел.) – к сведениям о назначении стипендий и средствам оперативного информирования.

Несмотря на достаточно большой процент положительных оценок по ряду критериев, исследование выявило и «слабые» места функционирования кадровой подсистемы ЭИОС. Так, многие студенты обращали внимание на недостаточное количество мультимедийного контента в курсах, размещенных в системе электронного обучения.

Анализ практики разработки электронных курсов показал, что в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого у большинства преподавателей есть достаточный опыт и развитые компетенции для эффективного формирования интерактивного контента и применения

инструментов сетевого взаимодействия. Подтверждением тому является активное прохождение преподавателями курсов повышения квалификации по таким программам, как: «Модернизация учебно-методического обеспечения дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС ВО и новыми нормативно-правовыми актами на основе современных технологий электронной редакционно-издательской деятельности» (2017 г.), «Электронная информационно-образовательная среда университета» (2017 г.), «Формирование интерактивного контента для среды электронного обучения» (2018 г.), «Принципы создания и использования электронного курса в образовательном процессе (2019 г.) и др. Данные курсы повышения квалификации позволяют увеличить долю преподавателей, участвующих в разработке интерактивного контента электронных курсов, способствуя тем самым эффективной организации самостоятельной работы студентов, привлечению их к изучению дополнительного материала, формированию навыков научно-исследовательской деятельности. Однако, как отмечает большинство преподавателей, разработка подобного контента требует значительных временных затрат, связанных с его наполнением, проверкой результатов обучения и поддержанием курсов в актуальном состоянии. При этом в вузе отсутствуют инструменты мотивации преподавателей к организации и проведению данного вида работы: не регламентированы нормы времени, затрачиваемые на разработку курсов; в эффективном контракте преподавателя отсутствуют показатели, связанные с



работой в электронной среде; выделяется недостаточное количество часов на проверку результатов самостоятельной работы студентов и т. п.

Еще одним показателем, требующим особого внимания, является структурированность учебно-методического материала в среде электронного обучения. В ЭИОС ТГПУ им. Л. Н. Толстого все курсы объединены по направлениям подготовки, при этом одна и та же дисциплина, изучаемая студентами различных направлений, может неоднократно дублироваться, что чрезмерно перегружает систему избыточными данными и не всегда бывает удобным преподавателю (в случае необходимых правок возникает потребность в их многократном редактировании). Имеет место и другая ситуация, когда преподаватели в рамках одного курса размещают учебные материалы разных дисциплин, что приводит к путанице и неоднозначности.

Таким образом, для оценки эффективности функционирования кадровой подсистемы ЭИОС с точки зрения преподавателя авторами предлагаются следующие критерии и соответствующие им показатели, перечисленные в скобках:

– информационно-организационный (полнота и актуальность информационных сведений; эффективность обратной связи с органами управления; разнообразие и удобство средств связи в системе электронного обучения; наличие доступа к дополнительным информационным ресурсам, в том числе к электронно-библиотечным системам);

– программно-инструментальный (наличие эффективных и удобных средств разработки и добавления

учебно-методических материалов; поддержка информационной системой разнообразного контента; возможность получения удаленного доступа к ресурсам; доступ к необходимому программному обеспечению);

– мотивационный (наличие нормативных документов, регламентирующих нормы времени для разработки, поддержки, обновлению курсов в электронной системе обучения; постоянное обучение и обмен опытом через курсы повышения квалификации; учет показателей в эффективном контракте);

– технический (возможность оперативного редактирования структуры, компонентов и содержания курсов; степень доступности технической поддержки; разграничение доступа к контенту курса).

Выполненный анализ эффективности функционирования электронной информационно-образовательной среды ТГПУ им. Л. Н. Толстого позволил сделать следующие выводы: внедрение ЭИОС в учреждения высшего образования является важнейшим условием обеспечения качества подготовки выпускников как основополагающего критерия эффективности образовательного процесса; проектирование вузовской ЭИОС предполагает наличие гибкой и адаптивной структуры, учитывающей специфику деятельности ее различных субъектов; вопрос об оценке качества обучения в условиях использования ЭИОС остается наиболее сложным и субъективным, не имеющим нормативно определенных критериев и показателей; параметры оценки такого качества устанавливаются и определяются каждым вузом самостоятельно.

Предложенные критерии позволили оценить эффективность функционирования кадровой подсистемы Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, вместе с тем дальнейшее развитие ЭИОС должно быть связано с усовершенствованием нормативно-правовой базы, регулирующей различные аспекты результативности и эффективности обучения на основе внедрения в образовательные учреждения ЭИОС, разработкой соответствующих методик и рекомендаций.

### Литература

1. Братищенко В. В. Информационная образовательная среда Байкальского государственного университета // *Baikal Research Journal*. 2017. Т. 8. № 1. С. 18.
2. Бутова В. Н. Об этапах построения информационно-образовательной среды вуза [Электронный ресурс] // *Известия регионального финансово-экономического института*. 2016. № 2 (11). С. 10. URL: <https://science.rfei.ru/ru/2016/2/165.html> (дата обращения: 14.06.2019).
3. Горбатов С. В. Добудько А. В. Добудько Т. В. Пугач О. И Организационно-технологические аспекты формирования и развития информационно-образовательной среды современного вуза // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 309 – 312.
4. Добудько Т. В., Горбатов С. В., Добудько А. В., Пугач О. И. Методика оценки электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // *Самарский научный вестник*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 311 – 316.
5. Закревская Н. Г., Филиппов С. С. Формирование электронной информационно-образовательной среды университета // *Высшее образование в России*. 2016. № 11. С. 153 – 157.
6. Зарицкий А. В. Проблемы, недостатки и возможные пути развития электронной информационно-образовательной среды Дальневосточного ГАУ // *Теоретические и практические аспекты инженерного образования : Всерос. науч.-метод. конф. Благовещенск : Изд-во Дальневосточ. гос. аграр. ун-та, 2018. С. 81 – 85.*
7. Красильников В. В. Структура информационно-образовательной среды современного педагогического вуза // *Глобальный научный потенциал*. 2018. № 11 (92). С. 63 – 65.
8. Положение об организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов: принято на заседании Ученого совета ТГПУ им. Л. Н. Толстого 26.06.2017. Протокол № 7. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Pologenie\\_ob\\_online\\_kursah.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Pologenie_ob_online_kursah.pdf). (дата обращения: 14.06.2019).
9. Положение об официальном сайте ТГПУ им. Л. Н. Толстого: принято на заседании Ученого совета ТГПУ им. Л. Н. Толстого 28.09.2017. Протокол № 9. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/polozhenie\\_o\\_saite\\_TSPU.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/polozhenie_o_saite_TSPU.pdf). (дата обращения: 14.06.2019).

10. Положение об электронной информационно-образовательной среде ТГПУ им. Л. Н. Толстого: принято на заседании Ученого совета ТГПУ им. Л. Н. Толстого 28.09.2017. Протокол № 9. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Pologenie\\_ob\\_electron\\_inf-obrazov\\_srede\\_TSPU.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Pologenie_ob_electron_inf-obrazov_srede_TSPU.pdf) (дата обращения: 14.06.2019).
11. Положение об электронном обучении в ТГПУ им. Л. Н. Толстого: принято на заседании Ученого совета ТГПУ им. Л. Н. Толстого 28.09.2017. Протокол № 9. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Pologenie\\_ob\\_electron\\_obych\\_i\\_do\\_TSPU.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Pologenie_ob_electron_obych_i_do_TSPU.pdf). (дата обращения: 14.06.2019).
12. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: офиц. сайт. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16> (дата обращения: 14.06.2019).
13. Программа стратегического развития ТГПУ им. Л. Н. Толстого на 2017 – 2021 годы: принята на конференции работников и обучающихся ТГПУ им. Л. Н. Толстого 25.05.2017. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Programma\\_strateg\\_razv.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Programma_strateg_razv.pdf) (дата обращения: 14.06.2019).
14. Распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р О Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. [Электронный ресурс] // ГарантРу: офиц. сайт. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (дата обращения: 14.06.2019).
15. Рицкова Т. И. Электронная информационно-образовательная среда вуза как инструмент повышения эффективности и качества освоения образовательных программ // Человеческий капитал в формате цифровой экономики : междунар. науч. конф., посвящ. 90-летию С. П. Капицы : сб. докл. М. : Российский новый университет, 2018. С. 258 – 265.
16. Серафимович И. В., Конькова О. М., Райхлина А. В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление // Открытое образование. 2019. № 1. Т. 23. № 1. С. 14 – 26.
17. Токтарова В. И. Оценка эффективности обучения математике в условиях ИОС вуза // Математическое образование в школе и вузе: инновации в информационном пространстве (MATHEDU' 2018) : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Казань : Изд-во: Казан. (Приволж.) федер. ун-та, 2018. С. 131 – 134.
18. Тягульская Л. А., Сташкова О. В., Гарбузняк Е. С. Электронная информационно-образовательная среда как необходимая составляющая современного образовательного процесса // Вестник Приднестровского университета. Серия: Физико-математические и технические науки. Экономика и управление. 2016. № 3 (54). С. 91 – 98.

19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция): принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года // Консультант-Плюс: офиц. сайт. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 14.06.2019).
20. Филиппова О. А., Долгополова Л. Ю. Проблемы формирования электронной информационно-образовательной среды университета // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2017. № 3 (49). С. 161 – 165.
21. Чепуренко Г. П. Обеспечение результативности обучения в условиях информатизации образования в вузе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2018. № 2. С. 306 – 318.
22. Шиляева С. В. Понятие и структура информационно-образовательной среды образовательной организации // Современный учитель дисциплин естественно-научного цикла : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Ишим. пед. ин-т им. П. П. Ершова (фил.). Ишим, 2019. С. 190 – 191.

### References

1. Bratishhenko V. V. Informacionnaya obrazovatel`naya sreda Bajkal`skogo gosudarstvennogo universiteta // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8. № 1. S. 18.
2. Butova V. N. Ob e`tapax postroeniya informacionno-obrazovatel`noj sredy` vuza [E`lektronny`j resurs] // Izvestiya regional`nogo finansovo-e`konomicheskogo instituta. 2016. № 2 (11). S. 10. URL: <https://science.rfei.ru/ru/2016/2/165.html> (data obrashheniya: 14.06.2019).
3. Gorbatov S. V. Dobud`ko A. V. Dobud`ko T. V. Pugach O. I Organizacionno-technologicheskie aspekty` formirovaniya i razvitiya informacionno-obrazovatel`noj sredy` sovremennogo vuza // Baltijskij gumanitarny`j zhurnal. 2017. Т. 6. № 4 (21). S. 309 – 312.
4. Dobud`ko T. V., Gorbatov S. V., Dobud`ko A. V., Pugach O. I. Metodika ocenki e`lektronnoj informacionno-obrazovatel`noj sredy` pedagogicheskogo vuza // Samarskij nauchny`j vestnik. 2018. Т. 7. № 3 (24). S. 311 – 316.
5. Zakrevskaya N. G., Filippov S. S. Formirovanie e`lektronnoj informacionno-obrazovatel`noj sredy` universiteta // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 11. S. 153 – 157.
6. Zariczkiy A. V. Problemy`, nedostatki i vozmozhny`e puti razvitiya e`lektronnoj informacionno-obrazovatel`noj sredy` Dal`nevostochnogo GAU // Teoreticheskie i prakticheskie aspekty` inzhenernogo obrazovaniya : Vseros. nauch.-metod. konf. Blagoveshhensk : Izd-vo Dal`nevostoch. gos. agrar. un-ta, 2018. S. 81 – 85.
7. Krasil`nikov V. V. Struktura informacionno-obrazovatel`noj sredy` so-vremennogo pedagogicheskogo vuza // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2018. № 11 (92). S. 63 – 65.

8. Polozhenie ob organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti s ispol'zovaniem onlajn-kursov: prinyato na zasedanii Uchenogo soveta TGPU im. L. N. Tolstogo 26.06.2017. Protokol № 7. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Polozhenie\\_ob\\_online\\_kursah.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Polozhenie_ob_online_kursah.pdf). (data obrashheniya: 14.06.2019).
9. Polozhenie ob oficial'nom sajte TGPU im. L.N. Tolstogo: prinyato na zasedanii Uchenogo soveta TGPU im. L. N. Tolstogo 28.09.2017. Protokol № 9. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/polozhenie\\_o\\_saite\\_TSPU.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/polozhenie_o_saite_TSPU.pdf). (data obrashheniya: 14.06.2019).
10. Polozhenie ob e'lektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede TGPU im. L. N. Tolstogo: prinyato na zasedanii Uchenogo soveta TGPU im. L. N. Tolstogo 28.09.2017. Protokol № 9. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Polozhenie\\_ob\\_electron\\_inf-obrazov\\_srede\\_TSPU.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Polozhenie_ob_electron_inf-obrazov_srede_TSPU.pdf) (data obrashheniya: 14.06.2019).
11. Polozhenie ob e'lektronnom obuchenii v TGPU im. L. N. Tolstogo: prinyato na zasedanii Uchenogo soveta TGPU im. L. N. Tolstogo 28.09.2017. Protokol № 9. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Polozhenie\\_ob\\_electron\\_obych\\_i\\_do\\_TSPU.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Polozhenie_ob_electron_obych_i_do_TSPU.pdf). (data obrashheniya: 14.06.2019).
12. Portal Federal'ny'x gosudarstvenny'x obrazovatel'ny'x standartov vy'sshogo obrazovaniya: ofic. sajt. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16> (data obrashheniya: 14.06.2019).
13. Programma strategicheskogo razvitiya TGPU im. L. N. Tolstogo na 2017 – 2021 gody': prinyata na konferencii rabotnikov i obuchayushhixsya TGPU im. L. N. Tolstogo 25.05.2017. URL: [http://www.tsput.ru/sveden/document/Programma\\_strateg\\_razv.pdf](http://www.tsput.ru/sveden/document/Programma_strateg_razv.pdf) (data obrashheniya: 14.06.2019).
14. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 8 dekabrya 2011 g. № 2227-r O Strategii innovacionnogo razvitiya RF na period do 2020 g. [E'lektronny'j resurs] // GarantRu: ofic. sajt. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/> (data obrashheniya: 14.06.2019).
15. Riczkova T. I. E'lektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda vuza kak instrument povy'sheniya e'ffektivnosti i kachestva osvoeniya obrazovatel'ny'x programm // Chelovecheskij kapital v formate cifrovoj e'konomiki : mezhdunar. nauch. konf., posvyashh. 90-letiyu S. P. Kapicy : sb. dokl. M. : Rossijskij novy'j universitet, 2018. S. 258 – 265.
16. Serafimovich I. V., Kon'kova O. M., Rajxlina A. V. Formirovanie e'lektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy` vuza: interakciya, razvitie professional'nogo my'shleniya, upravlenie // Otkry'toe obrazovanie. 2019. № 1. T. 23. № 1. S. 14 – 26.
17. Toktarova V. I. Ocenka e'ffektivnosti obucheniya matematike v usloviyax IOS vuza // Matematicheskoe obrazovanie v shkole i vuze: innovacii v informacionnom prostranstve (MATHEDU' 2018) : materialy` VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kazan` : Izd-vo: Kazan. (Privolzh.) feder. un-ta, 2018. S. 131 – 134.

18. Tyagul'skaya L. A., Stashkova O. V., Garbuznyak E. S. E`lektronnaya informacionno-obrazovatel`naya sreda kak neobxodimaya sostavlyayushhaya sovremen-nogo ob-razovatel`nogo processa // Vestnik Pridnestrovskogo universiteta. Seriya: Fiziko-matematicheskie i texnicheskie nauki. E`konomika i upravlenie. 2016. № 3 (54). S. 91 – 98.
19. Federal`ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya): prinyat Gosudarstvennoj Dumoj 21 dekabrya 2012 goda: odobren Sovetom Federacii 26 dekabrya 2012 goda // Konsul`tant-Plyus: ofic. sajt. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashheniya: 14.06.2019).
20. Filippova O. A., Dolgopolova L. Yu. Problemy` formirovaniya e`lektronnoj informacionno-obrazovatel`noj sredy` universiteta // Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Seriya: E`konomika. 2017. № 3 (49). S. 161 – 165.
21. Chepurenko G. P. Obespechenie rezul`tativnosti obucheniya v usloviyax informatizacii obrazovaniya v vuze // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2018. № 2. S. 306 – 318.
22. Shilyaeva S. V. Ponyatie i struktura informacionno-obrazovatel`noj sredy` obrazovatel`noj organizacii // Sovremenny`j uchitel` disciplin estestvennonauchnogo cikla : sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Ishim. ped. in-t im. P. P. Ershova (fil.). Ishim, 2019. S. 190 – 191.

**S. V. Danilenko, N. N. Khabarov, J. M. Martynyuk**

**ASSESSMENT OF THE EFFICIENCY OF THE ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

The article substantiates the relevance and need for the formation and implementation of electronic information and educational environment in universities as the most important form of organization of the educational process, which allows to increase the efficiency and quality of education. The structural and functional organization of the information component of the electronic information and educational environment of the Tula State Pedagogical University is analyzed for compliance with the requirements described in the GEF VO. The authors propose criteria for evaluating the effectiveness of the functioning of the personnel subsystem of the electronic information and educational environment of the university, divided into two groups: criteria for evaluating the effectiveness of the organization of the educational process for the teacher and criteria for evaluating the effectiveness of the use of EIOS resources by students. In order to determine the effectiveness of the functioning of the personnel subsystem of the university, a corresponding study was conducted, the results of which are described in the article.

**Key words:** *electronic information and educational environment; electronic educational space; assessment of the quality of the information and educational environment; institutions of higher education; informatization of education.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В данной статье актуализируется важность использования интенсивных методов в обучении русскому языку иностранных учащихся. Рассмотрены две группы методов интенсивного обучения: 1) основанные на суггестопедическом методе Г. Лозанова и 2) основанные на деятельностном подходе и коммуникативной лингвистике. Представлена методика интенсивного обучения, включающая этапы обучения неродному языку; принципы, актуальные на каждом из этапов; приемы обучения, реализующие отдельные принципы. Показана эффективность использования интенсивных методов в обучении иностранных студентов русскому языку.

*Ключевые слова:* интенсивные методы, иностранные учащиеся, обучение русскому языку, подготовительное отделение, методика интенсивного обучения.

**Введение.** Интернационализация как одна из наиболее очевидных тенденций современного высшего образования реализуется в расширении международного сотрудничества вузов, повышении академической мобильности участников образовательного процесса и увеличении количества студентов, получающих образование за рубежом. Для системы высшего образования Российской Федерации это привело к тому, что за десять лет число иностранных студентов выросло более чем в 2,5 раза: с 90 тысяч человек в 2006/07 учебном году до почти 230 тысяч в 2016/17 учебном году [10, с. 39]. Правда, 54 % этих иностранных студентов являются выходцами из постсоветских стран, потенциально владеющими русским языком при поступлении в вузы, а вот порядка 100 тысяч человек представляют страны так называемого дальнего зарубежья, которые начинают обучение в

вузе с подготовительного отделения и изучения русского языка.

Для студентов, осваивающих неродной язык, и обучающих их преподавателей актуальной является проблема интенсивного обучения, поскольку убедительно доказано, что владение языком страны обучения непосредственно связано как со скоростью адаптации, так и с качеством получаемого образования [8]. Основной задачей статьи, соответственно, является популяризация идеи использования интенсивных методов в обучении иностранных учащихся русскому языку. В своей работе мы рассмотрим существующие интенсивные методы обучения неродному языку и представим методику интенсивного обучения русскому языку иностранных учащихся на подготовительном отделении.

**Методология и методы исследования.** Данное исследование выпол-

нено на основе системного и деятельностного подходов, позволивших рассмотреть возможности использования интенсивных методов обучения языку на подготовительном отделении для иностранных граждан как в виде системы с отдельными составляющими, так и в процессуальном отношении. Основные методы исследования: анализ научной литературы, педагогическое моделирование методики использования интенсивных методов обучения русскому языку, педагогической эксперимент для анализа их эффективности.

**Обзор научной литературы.** Интенсивные методы обучения иностранным языкам, включая русский, получили распространение после Второй мировой войны в связи с расширением международных обменов. Существуют два основных подхода к определению интенсивных методов обучения неродному языку. Во-первых, традиционно они понимаются как методы, «направленные на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов» [1, с. 82]. Их особенностями являются:

- 1) максимально возможная активизация учащихся в ходе занятий;
- 2) мобилизация скрытых психологических резервов личности учащегося;
- 3) глобальное использование всех средств воздействия на личность учащегося [9, с. 11].

Кроме того, есть более широкая трактовка, и интенсивными считаются все те методы, которые «используют специфические приемы и способы ра-

боты с аудиторией» и позволяют эффективно достигать цели обучения при сравнительно небольших усилиях преподавателя и учащихся [4, с. 3].

Соответственно, выделяют две группы интенсивных методов обучения. **В первую группу включают методы, разработанные на базе суггестопедии болгарского ученого Георгия Лозанова, который предложил использовать суггестию (внушение) в педагогике.** Несмотря на то что суггестопедия предполагала воздействие на подсознательные механизмы психики человека, что было неприемлемо для советской науки, данный метод имел ряд последователей: Г. А. Китайгородская, И. Ю. Шехтер, В. В. Петрусинский, А. С. Плесневич, И. М. Румянцева и др. Разработанные отдельными исследователями методы имели определенные отличия, однако все они опирались на следующие основные положения:

- усвоение большого объема лексики и направленность обучения на формирование речевых умений в ситуациях повседневного общения;
- насыщенность занятий видами и формами работы, требующими активности учащихся;
- личностно-ролевая организация процесса обучения (использование диалогов и полилогов);
- использование специальных техник влияния на учащихся (внушение, двигательная активность, особая организация предметной среды и пр.) [5, 7].

**Вторая группа методов базируется на деятельностном подходе в обучении языку и достижениях коммуникативной лингвистики, в большинстве своем они были предложены**



зарубежной наукой. По мнению профессора А. Н. Щукина, ко второй группе методов следует отнести метод гувернантки, тандем-метод, метод проектов, армейский, аудиовизуальный, аудиолингвальный, игровой и программированный методы [9]. Каждый из методов второй группы интенсифицирует изучение неродного языка путем использования различных средств: аудиозаписей (в аудиолингвальном методе), зрительной и слуховой наглядности (в аудиовизуальном методе), групповых форм работы (в методе проектов), организации взаимодействия между двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре (в тандем-методе) и пр. Данные методы активно используются в современной методике обучения иностранным языкам, включая русский, поскольку позволяют не только эффективно достигать целей формирования коммуникативной компетенции, но и делать процесс более интересным и активным.

Несмотря на многочисленность существующих интенсивных методов, ни один из них в чистом виде не может методически обеспечить обучение русскому языку на подготовительном отделении для иностранных граждан, поскольку:

1) они в большинстве случаев рассчитаны на краткосрочное обучение;

2) их целью, как правило, является освоение устной речи, в то время как довузовский этап предполагает освоение всех видов речевой деятельности и в итоге достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции, т. е. свободное владение русским языком как средством коммуникации в сфере

повседневного и профессионально ориентированного общения [8];

3) их использование часто является затруднительным в практике обучения, поскольку они предполагают либо специально разработанные технические средства обучения, либо владение преподавателем методикой актуализации подсознательных механизмов учащихся.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Поскольку задачей нашего исследования является представление методики использования интенсивных методов на подготовительном отделении для иностранных граждан, мы начнем с краткой характеристики данного этапа обучения. Подготовительное отделение предназначено для иностранных абитуриентов, не владеющих русским языком. Данный этап, по мнению ряда исследователей, является самым сложным в получении образования за рубежом, поскольку предполагает решение ряда задач:

- освоение общего курса русского языка и языка будущей специальности;
- приведение знаний, умений и навыков по общенаучным дисциплинам к уровню, сопоставимому с уровнем отечественных абитуриентов;
- адаптация к режиму учебной работы, приобретение и развитие навыков свойственных высшей школе;
- адаптация климатическая, бытовая к самостоятельной жизни вне дома;
- приспособление к культурным традициям, обычаям, правилам поведения и пр. [Там же].

Основной из перечисленных выше задач является достижение иностранными студентами такого уровня комму-

никативной компетенции, которая давала бы им возможность обучаться в отечественных вузах и общаться в различных сферах. Соответственно, русский язык как иностранный является основным учебным предметом на довузовском этапе и изучается в течение всего учебного года. При этом в первом семестре иностранные учащиеся изучают только русский язык, а во втором семестре, когда в учебное расписание добавляются другие учебные предметы в зависимости от выбранного профиля, количество часов на изучение русского языка уменьшается, но он все равно остается одной из основных дисциплин.

Обучение на подготовительном отделении занимает один год, и этот период можно разделить на три этапа:

- 1) начальный, охватывающий месяц-полтора после поступления;
- 2) промежуточный, длящийся около трех месяцев и завершающийся в конце первого семестра;
- 3) заключительный, охватывающий второй семестр [3].

**Начальный этап** является наиболее сложным и одновременно значимым в обучении за границей. С одной стороны, это период «острой адаптации» (термин А. И. Сурыгина) [8], обусловленный жизнью в неродной стране и обучением в зарубежном вузе, а с другой – период активного вхождения в среду. Данный этап является наиболее важным в изучении языка. Считается, что за 100 – 150 академических часов и активной аудиторной и самостоятельной работы возможно сформировать базовый уровень коммуникативной компетенции [5]. В нашем представлении интенсивное обучение на начальном этапе направлено на реализацию следующих принципов.

### 1. Принцип освоения большого объема лексики русского языка.

В начальный период обучения важно обеспечить поступление значительного количества лексического материала, чтобы дать студентам определенную уверенность в ситуации жизни за границей. Г. А. Китайгородская считает, что в условиях интенсивного обучения за первый месяц учащиеся способны запомнить 2500 единиц новой лексики, которую они могут освоить в связи с наличием «высокой мотивации, интереса, новизны и отсутствием утомления» [Там же, с. 29]. Чтобы обеспечить реализацию данного принципа, преподаватель может использовать следующие приемы:

*а) представление учащимся коммуникативно важных оборотов:* начиная с первого занятия, важно знакомить их с правилами приветствия, прощания, извинения, просьбы, предложения и пр.;

*б) представление словаря частотности русских слов:* изучение такого словаря даст учащимся чувство уверенности в том, что им знакомы наиболее популярные слова и они могут быть полноправными партнерами в межкультурной коммуникации. Желательно представить частотный словарь, в котором есть перевод слов на родной язык учащихся и примеры их употребления, чтобы учащиеся могли работать самостоятельно дома;

*в) представление приемов эффективного ведения словаря:* запись не только перевода слова на родной язык и его произношения, но и придумывание ассоциаций к каждому слову, чтобы активизировать образную память;

г) *представление методик эффективного запоминания лексических единиц*: придумывание движений для характеристики нового слова; произношение слов в различном темпе, их визуализация и пр.

**2. Принцип направленности обучения на формирование речевых умений в ситуациях повседневного общения.** Некоторые интенсивные методы ограничиваются только освоением устной речи [например, 5], что, на наш взгляд, не совсем целесообразно, поскольку учащиеся подготовительного отделения не должны ограничиваться формированием речевой компетенции. В то же время, на начальном этапе освоения языка действительно целесообразно ориентироваться не на формирование языковой компетенции, т. е. приобретение знаний о языке, а на формирование умений взаимодействия в ситуациях бытового общения. Важно сформировать у учащихся умение адекватно реагировать в транспорте, магазине, кафе и так далее, для чего можно использовать следующие приемы:

а) *разучивание диалогов и полилогов*, связанных с ситуациями повседневного общения;

б) *использование тренинговых упражнений* (например: вам нужно обменять валюту, смоделируйте диалог с кассиром);

в) *приглашение на занятия отечественных студентов и организация взаимодействия с ними*.

**3. Принцип насыщенности занятий видами и формами работы, требующими большой активности учащихся.** Доказанная убедительность использования интерактивных и игровых методов для интенсификации обучения

РКИ должна убедить преподавателей в важности организации занятий в виде различных форм взаимодействия в учебной группе. Данный принцип можно реализовать использованием следующих приемов:

а) *использование полилогов*, в которых задействованы все члены учебной группы. Коммуникативный подход определяет направленность обучения на овладение такими видами речевой деятельности, которые наиболее естественны и применимы в практике общения и перспективны в качестве окончательного результата курса обучения. В интенсивном обучении использование полилога обеспечивает создание атмосферы групповой активности, хорошего микроклимата и положительных эмоций;

б) *ролевая организация учебного процесса*. Данный прием был предложен основателем интенсивных методов Г. Лозановым и позднее использован в большинстве разработок его последователей, так как обоснованно считается, что использование учащимися ролей в определенной степени позволяет снять ответственность за коммуникативные неудачи [Там же]. Суть данного приема в том, что учащиеся выбирают себе второе имя и соответствующую легенду, что способствует снятию эмоционального напряжения с учащихся, которые могут спрятаться за ролью-маской, с одной стороны, и повысить мотивацию студентов и их желание создать наиболее коммуникативно-компетентный образ игрового персонажа – с другой;

в) *варьирование форм работы*: работа в парах, тройках и малых группах, соревнования, различные формы игр, тренинги и пр.

**4. Принцип создания мотивации учения.** Важно объяснить учащимся, что никто не сможет научить их неродному языку, если они не захотят научиться и не будут целенаправленно и систематически заниматься. Для создания мотивации важна правильная организация процесса обучения, ориентирование не на усвоение знаний, а на развитие коммуникативных умений, чтобы учащиеся видели результат процесса обучения. Для реализации данного принципа преподаватель может использовать следующие приемы:

а) *разнообразие видов деятельности на занятии.* Формирование коммуникативной компетенции предполагает систематическое и одновременное формирование навыков говорения, слушания, письма и чтения, и каждый преподаватель должен стремиться достичь данной цели. Первостепенную роль в формировании коммуникативной компетенции играет обучение говорению и слушанию, для чего используются полилоги и диалоги, разыгрывания и драматизации ситуаций, коммуникативные игры и пр. При обучении чтению следует учить различным технологиям извлечения информации из текста и использовать различные формы работы с текстом. Также важно разнообразить формы работы при обучении письму, которое в большей степени рационально организовывать в самостоятельной работе учащихся дома;

б) *создание ситуаций успеха.* Преподаватель должен быть искренне заинтересован в успехе обучаемых, помочь им выстроить траекторию личностного развития и показать, что каждый урок совершенствует их коммуни-

кативные возможности, что даже с минимальным словарным запасом можно реализовать коммуникативное намерение.

*Промежуточный этап* в интенсивном обучении РКИ охватывает со второго по пятый месяц обучения в неродной стране (до конца первого семестра). Данный период характеризуется тем, что, несмотря на то что период острой адаптации у мигрантов обычно заканчивается, сама адаптация и аккультурация еще продолжают. Соответственно, преподаватели должны наблюдать состояние учащихся, обсуждать возникающие проблемы и оказывать консультационную помощь. В области неродного языка за начальный период интенсивного обучения большинство учащихся овладело базовым уровнем коммуникативной компетенции, но необходимость изучения специальных дисциплин во втором семестре накладывает на учащихся обязательства по освоению неродного языка на достаточно высоком уровне. Интенсификация обучения РКИ на промежуточном этапе, на наш взгляд, реализуется в следующих принципах.

**1. Принцип погружения.** В настоящее время в зарубежной методике преподавания иностранных языков идея полного погружения в языковую среду является одной из наиболее популярных [12]. В нашем случае принцип целесообразно реализовывать именно на промежуточном этапе обучения, когда учащиеся достигли определенного уровня коммуникативной компетенции, чтобы преподаватель мог не прибегать к родному языку учащихся или языку-посреднику для объяснения материала.

Для реализации принципа погружения целесообразно использовать *организацию программ сопровождения для каждого учащегося подготовительного отделения* при помощи отечественных студентов-волонтеров, согласных оказывать помощь в изучении русского языка и культуры. Подобные программы сопровождения предлагаются в некоторых американских университетах под названием «reereg-program» (равный обучает равного) [11].

**2. Принцип популяризации самообучения.** Соглашаясь, что «любые знания, умения и навыки, любые черты личности могут быть сформированы или изменены в результате лишь собственной активности личности – деятельности, инициированной самими учащимися» [2, с. 27], преподаватели должны убеждать учащихся в необходимости регулярно заниматься самостоятельно. Данный принцип может быть реализован посредством следующих приемов:

а) *знакомство учащихся с процедурами самостоятельной работы:* данная работа представляет методики эффективного запоминания, работу с текстом, тестовые программы и пр.;

б) *представление возможностей сети Интернет для самостоятельного обучения.* Современные студенты большую часть свободного времени проводят в интернет-пространстве. Мотивировав учащихся на самостоятельную работу во внеучебное время, преподаватель может представить им обучающие ресурсы, чтобы они сочетали отдых и самообразование (онлайн-уроки, аудио- и видеоматериалы, тестовые программы и пр.). Также студенты могут

использовать сайты с тренинговыми упражнениями, просматривать обучающие ролики, общаться онлайн и переписываться с носителями языка. Для формирования навыков общения на изучаемом языке эффективно использовать социальные сети и чаты, что позволяет в режиме реального времени закреплять все важные навыки, в первую очередь, говорение и письмо.

**3. Принцип единства аудиторной и внеаудиторной работы.** Поддерживая идею И. М. Румянцевой об эффективности *тренингов* [7], мы считаем важным организовывать совместные с преподавателем посещения общественных мест: банка, магазина, аптеки, вокзала и т. п. При проведении таких мероприятий преподаватель должен поощрять иностранных студентов к активному участию в общении и взаимодействии с сотрудниками учреждений, что дает возможность отработки необходимых навыков у учащихся.

Однозначно позитивным моментом в изучении неродного языка является языковая среда, поскольку студенты-иностранцы имеют возможность постоянно и лично участвовать в различных речевых ситуациях, отрабатывать и подкреплять свои знания на практике. Для оптимизации общения и взаимодействия с представителями неродной культуры важно организовывать совместные *внеучебные мероприятия* (экскурсии, вечера, акции, соревнования и пр.) и поощрять отечественных студентов к взаимодействию с иностранцами.

Последним этапом организации интенсивного обучения на подготовительном отделении является **заключительный этап**, который охватывает второй семестр обучения. Организация

обучения на данном этапе отличается тем, что иностранные учащиеся изучают не только русский язык, но и другие общеобразовательные предметы в зависимости от выбранного профиля, которые, как показывает практика, представляют для них значительную сложность, обусловленную недостаточной языковой компетенцией и сравнительно низким образовательным уровнем абитуриентов.

В ракурсе интенсивности обучения на данном этапе считаем важным реализацию **принципа формирования языковой компетенции**. Коммуникативная компетенция, формирование которой является целью изучения неродного языка, включает ряд составляющих: языковую, речевую, социокультурную и пр. [1]. Для будущих студентов вуза важным является владение языковой составляющей, т. е. понимание системы изучаемого языка и владение суммой знаний об отдельных его уровнях: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом и т. д.

Именно на заключительном этапе интенсивного обучения, на наш взгляд, важно привести в систему знания о неродном языке, поскольку, во-первых, к этому времени у всех учащихся сформирована базовая речевая компетентность, а с другой стороны, учащиеся имеют представление о системе изучаемого языка. Для реализации принципа формирования языковой компетентности можно использовать следующие приемы:

*а) использование материалов для теоретического обобщения материала по определенным темам, например, таблиц. Среди всех форм создания собственных обучающих продуктов преподавателем, эффективной является*

также разработка мультимедийных презентаций, которые помогают объединить визуальное и слуховое восприятие материала, обобщить материал и активизировать учащихся;

*б) использование письменных форм работы на занятиях, что становится более актуальным на заключительном этапе обучения на подготовительном отделении в связи с перспективой обучения в вузе, необходимостью конспектировать лекции и научные работы.*

Для анализа возможностей интенсивного обучения языку нами были организованы программы сопровождения иностранных учащихся подготовительного отделения [6]. При помощи сотрудников международного отдела и волонтерского клуба МОУВО «Белорусско-Российский университет» всем новым иностранным студентам были подобраны пары из числа студентов-старшекурсников, владеющих иностранными языками. Данные студенты-волонтеры взяли на себя обязательства регулярно встречаться с иностранными студентами и вместе проводить время, знакомить их с городом и вузом, помогать в изучении языка и пр. Педагогический эксперимент, проведенный для анализа эффективности программ сопровождения, подтвердил их позитивный эффект на коммуникативную компетентность иностранных студентов, участвующих в эксперименте [Там же].

**Заключение.** Существует две группы методов интенсивного обучения иностранных студентов русскому языку: 1) основанные на суггестопедическом методе Г. Лозанова и 2) основанные на деятельностном подходе и коммуникативной лингвистике. Первая

группа методов базируется на максимально возможной активизации учащихся в ходе занятий и мобилизации их скрытых психологических ресурсов. Вторая группа методов включает тандем-метод, метод проектов, аудиовизуальный, аудиолингвальный, игровой и программированные методы, комбинаторное использование которых способно интенсифицировать процесс изучения неродного языка.

Процесс обучения русскому языку на подготовительном отделении для иностранных граждан включает три этапа. Начальный этап, охватывающий первый месяц обучения за рубежом, предполагает максимальную активизацию работы с иностранными учащимися по освоению неродного языка. На начальном этапе преподаватель должен сконцентрировать усилия по реализации следующих принципов: ориентация учащихся на освоение большого объема лексики, направленность обучения на формирование речевых умений в ситуациях повседневного общения, насыщенность занятий активными видами и формами ра-

боты, создание мотивации учения. Промежуточный этап в интенсивном обучении русскому языку охватывает со второго по пятый месяц жизни в неродной стране (до конца первого семестра обучения на подготовительном отделении). Интенсификация обучения на промежуточном этапе реализуется в следующих принципах: принцип погружения в языковую среду, принцип популяризации самообучения среди учащихся, принцип единства аудиторной и внеаудиторной работы. Заключительный этап интенсивного обучения по времени совпадает со вторым семестром обучения и предполагает реализацию принципа формирования языковой компетенции, что актуально для получения образования в вузе в связи с необходимостью выполнять письменные работы.

Педагогический эксперимент, проведенный в МОУВО «Белорусско-Российский университет», показал позитивную динамику языковой адаптации иностранных учащихся при организации программ их сопровождения отечественными студентами-старшекурсниками.

### Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Берулава М. Н. Принципы гуманизации образования // Инновации в образовании. 2001. № 5. С. 18 – 37.
3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб. : Златоуст, 2015. 297 с.
4. Карзанова Т. Ю. Приемы активизации процесса обучения русскому языку с использованием интенсивных методов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 22 с.
5. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1986. 103 с.
6. Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. Могилев : Бел.-Рос. ун-т, 2015. 172 с.

7. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология : монография. М. : PerSe, 2004. 319 с.
8. Сурьгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 311 с.
9. Шукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М. : Филоматис, 2010. 188 с.
10. Экспорт российских образовательных услуг : стат. сб. Вып. 8. М. : ЦСПиМ, 2018. 536 с.
11. Abe J., Talbot D., Geelhoed, R. Effects of a peer program on international students adjustment // Journal of College Student Development. 1998. V. 39. №. 6. P. 539 – 547.
12. Genesee F. Second Language Learning Through Immersion: A Review of U. S. Programs // Review of Educational Research. 1985. V. 55. №. 4. P. 541 – 561.

### References

1. Azimov E` . G., Shhukin A. N. Novy`j slovar` metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy`kam). M. : IKAR, 2009. 448 s.
2. Berulava M. N. Principy` gumanizacii obrazovaniya // Innovacii v obrazovanii. 2001. № 5. S. 18 – 37.
3. Kapitonova T. I., Moskovkin L. V. Metodika obucheniya russkomu yazy`ku kak inostrannomu na e`tape predvuzovskoj podgotovki. SPb. : Zlatoust, 2015. 297 s.
4. Karzanova T. Yu. Priemy` aktivizacii processa obucheniya russkomu yazy`ku s ispol`zovaniem intensivny`x metodov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015. 22 s.
5. Kitajgorodskaya G. A. Metodika intensivnogo obucheniya inostranny`m yazy`kam : ucheb. posobie. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Vy`ssh. shk., 1986. 103 s.
6. Marinenko O. P. Pedagogicheskaya podderzhka inostranny`x studentov na e`tape predvuzovskoj podgotovki. Mogilev : Bel.-Ros. un-t, 2015. 172 s.
7. Rumyanceva I. M. Psixologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psixologiya : monografiya. M. : PerSe, 2004. 319 s.
8. Sury`gin A. I. Didakticheskie osnovy` predvuzovskoj podgotovki inostranny`x studentov v vy`sshix uchebny`x zavedeniyax : dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2000. 311 s.
9. Shhukin A. N. Sovremenny`e intensivny`e metody` i texnologii obucheniya inostranny`m yazy`kam : ucheb. posobie. M. : Filomatis, 2010. 188 s.
10. E`ksport rossijskix obrazovatel`ny`x uslug : stat. sb. Vy`p. 8. M. : CzSPiM, 2018. 536 s.
11. Abe J., Talbot D., Geelhoed, R. Effects of a peer program on international students adjustment // Journal of College Student Development. 1998. V. 39. №. 6. P. 539 – 547.
12. Genesee F. Second Language Learning Through Immersion: A Review of U. S. Programs // Review of Educational Research. 1985. V. 55. №. 4. P. 541 – 561.



O. P. Marinenko

**INTENSIVE METHODS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE  
TO INTERNATIONAL STUDENTS**

This article actualizes the importance of using intensive methods in teaching Russian to international students. Two groups of intensive learning methods are considered: 1) based on the suggestive method of G. Lozanov and 2) based on the activity approach and communicative linguistics. Intensive learning methodology is presented, including the stages of teaching a new language; principles relevant at each stage; learning techniques that implement these principles. The effectiveness of using intensive methods in teaching the Russian language to international students has been proved.

*Key words:* intensive methods, international students, teaching the Russian language, preparatory department, intensive teaching methods.

УДК 372.882; 372.881.161.1

*К. С. Соколов, О. И. Соколова*

**РАБОТА С ТЕКСТОВЫМИ КАТЕГОРИЯМИ  
«КОМПОЗИЦИОННАЯ ЦЕЛЬНОСТЬ» И «СМЫСЛОВАЯ  
СВЯЗНОСТЬ» ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ  
АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

В статье проанализированы типы нарушений композиционной цельности и смысловой связности в текстах экзаменационных работ по русскому языку и литературе, предложены рекомендации по организации работы над их устранением.

*Ключевые слова:* текст, текстовые категории, композиционная цельность (целостность), смысловая связность, Государственная итоговая аттестация, методика преподавания русского языка, методика преподавания литературы.

Дисциплины «русский язык» и «литература» согласно ФГОС среднего общего образования составляют единую предметную область, при этом итоговая государственная аттестация по этим предметам проводится раздельно. КИМ, разработанные по каждому из предметов, призваны выявить уровень сформированности у учащихся языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций.

Иными словами, при некотором различии задач, стоящих перед учащимися, в обоих случаях результатом их работы должны стать связные аргументированные тексты. Критерии оценки развернутых ответов по русскому языку и литературе различаются деталями, но общим остается требование композиционной цельности и смысловой связности.

Как показывают результаты ГИА, отсутствие устойчиво сформированных

навыков работы с текстами не позволяет учащимся создать на экзамене развернутый ответ, удовлетворяющий всем критериям оценивания.

В задании с развернутым ответом по русскому языку следует сформулировать одну из проблем, поставленных автором, прокомментировать ее, включив в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, важных для понимания проблемы исходного текста, пояснить значение каждого примера, указав смысловую связь между ними, сформулировать позицию автора, выразить свое к ней отношение, обосновав его [9, с. 6].

Задания с развернутыми ответами по литературе, кроме проверки знания экзаменуемыми «содержательной стороны курса (истории и теории литературы)» [10, с. 5], требуют владения учащимися следующими видами деятельности: «осознанное, творческое чтение художественных произведений разных жанров; различные виды пересказа; анализ текста, выявляющий авторский замысел и различные средства его воплощения; определение мотивов поступков героев и сущности конфликта; письменные интерпретации художественного произведения; выявление языковых средств художественной образности и определение их роли в раскрытии идейно-тематического содержания произведения; самостоятельный поиск ответа на вопрос, комментирование художественного текста; написание развернутых ответов, в том числе в жанре сочинения, на основе литературных произведений; сравнение, сопоставление, классификация, ранжирование объектов по одному или нескольким предложенным основаниям, критериям; самостоятельное определение оснований для сопоставления и аргументация позиций сопоставления» [Там же, с. 4 – 5].

Текст является объектом разноаспектного изучения, поэтому существует и множество его определений. В школьной практике под *текстом* понимается «объединенная смысловой и грамматической связью последовательность речевых единиц: высказываний, сверхфразовых единиц (прозаических строф), фрагментов, разделов и т. д.» [11, с. 16].

Каковы бы ни были определения текста, все исследователи сходятся во мнении, что текст – это законченное, завершённое произведение, имеющее внутреннюю структуру, важнейшими текстовыми категориями которого являются композиционная цельность (целостность, когерентность) и смысловая связность (когезия) [см.: 1, с. 29; 2, с. 25; 5, с. 18; 8, с. 5; 6, с. 8 и др.].

Текст является семантически и грамматически организованным пространством, определенным образом выстроенная композиция позволяет выполнить одно из его основных предназначений – передать содержательно-фактуальную информацию и прагматическую установку автора.

Композиционная цельность обеспечивается единством интеграции (включающая и когезию, обеспечивающую синтагматическую связанность в тексте, и пресуппозитивные, и ассоциативные средства), модальности и завер-

шенности. Связность текста как «единство тематическое, концептуальное, модальное [1, с. 30] обеспечивается установлением связи между микротемами (сверхфразовыми единствами) лексически, грамматически, логически, прагматически, когда «с точностью зубчатой передачи /.../ фразы цепляются одна за другую» (К. Г. Паустовский).

В практике школьного преподавания нередко изучение языковых и речевых единиц проходит параллельно, практически без соприкосновения друг с другом: учащиеся могут назвать признаки текста, перечислить стили, типы, жанры речи, способы связи предложений (и более крупных единиц: микротем, сложных синтаксических целых, сверхфразовых единств, прозаических стрóf) в тексте. Коммуникативные же навыки, способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы, выражать свое отношение к ним в развернутых аргументированных устных и письменных высказываниях; владение приемами анализа художественных произведений с учетом их жанрово-родовой специфики при этом оказываются развиты слабо. Наблюдается своеобразный «дефицит когнитивного подхода в практике преподавания» дисциплин филологического цикла в школе [12, с. 22].

Основная сложность при написании работ состоит, на наш взгляд, в том, что учащиеся ориентированы на поиск композиционных клише, которые не всегда соответствуют поставленной задаче и затрудняют развитие живой мысли, сводя процесс выстраивания ответа к подбору подходящего шаблона с

механическим соединением частей создаваемого текста.

На уроках словесности школьники занимаются в основном двумя видами работ – репродуктивным воспроизведением исходного текста (изложение) и аргументированным (часто подменяемым эмоциональным) изложением собственных суждений по какой-либо проблеме (сочинение), направленным прежде всего на реализацию их творческих способностей.

Традиционно при подготовке к итоговой аттестации по русскому языку и литературе большее внимание уделяется содержательному аспекту работы («что писать») и меньшее – умению выстроить композиционно и логически выверенный письменный развернутый ответ («как писать»). Однако, как показывает практика, просчеты в композиционном оформлении письменного высказывания влекут за собой появление смысловых неточностей и грубых искажений исходного смысла.

Важно различать логические ошибки на уровне предложения, которые могут и не исказить структуры текста в целом, и ошибки на уровне композиции текста. Ошибки первого типа могут возникать, когда учащиеся, неверно установив отношения обусловленности, причинно-следственные или уступительные, используют «союзы и союзные предложения типа *в связи с этим, вот почему, однако, так как, поэтому, так же, как и*, все действительные средства (местоимения, союзы и пр.) [2, с. 78], а также вводные конструкции *например, так* и подобные: *Автору очень дорого это место, поэтому к озеру не ведет ни одна тропинка; Говорят, что книгу судят не*

только по обложке, однако в данном случае и обложка и содержание играют важную роль. Аналогичным образом отношения логической обусловленности могут оказаться нарушенными вследствие неверно употребленного знака препинания: *«Это жертвы, которые были принесены «ради спасения от чудовищного зла, доселе неведомого миру»: «Спросите вы у тех солдат, что под березами лежат»* – в работе нет очевидной логической связи между приводимыми фрагментами – строками из анализируемого текста и строками из стихотворения Е. Евтушенко, хотя между ними поставлено двоеточие.

Встречаются ошибки, вызванные нарушением законов логического мышления: *В ту ночь, когда Пушкин лежал в доме, свет не гас два дня* и подобные. Еще раз подчеркнем, что такого рода ошибки не нарушают композиции работы в целом, если в ней просматривается коммуникативный замысел пишущего.

Более серьезной, структурной ошибкой является все же неумение выражать свои суждения в виде завершеного, композиционно выверенного письменного текста, иными словами, отсутствие в нем «глобальной связности» – того, что «обеспечивает единство текста как смыслового целого, его внутреннюю цельность» [1, с. 29].

Как уже было отмечено, композиционная цельность – смысловое единство, подчиненное коммуникативному замыслу (мотиву, интенции) автора, трансформированному в тему и идею текста, реализованную, по И. Р. Гальперину, через интеграцию (главное в которой – «центростремительность»

частей текста [2, с. 128]), модальность и завершенность. Цельность состоит в характеристике текста как смыслового единства, особой «иерархии смысловых предикатов», разработанной Н. И. Жинкиным [3]. Композиционная стройность будет зависеть от четкости формулирования тезисов, конструктивной ясности, строгой последовательности в развитии мысли.

Осознание общего смысла текста проходит через понимание составляющих его микротем и часто зависит от интерпретации смыслового подтекста. При анализе текста с точки зрения композиции следует ответить на вопросы: Какова основная идея автора? Как она развивается? Логично ли расположение (последовательность, достаточность) микротем? Не повторяется ли мысль несколько раз? Обоснован ли тезис? Как между собой связаны части сочинения? Прослеживается ли композиционная связь между ними? и другие.

Проиллюстрируем наиболее типичные композиционные ошибки и недочеты примерами из экзаменационных работ. Распространенным недостатком сочинений является неумение сформулировать проблему или тезис. Проблема может быть «угадана» учеником, но он не способен выразить ее словесно. Например, в тексте по И. А. Бунину, где поставлены проблемы добра и милосердия, братства людей, смысла жизни, один из учащих усматривает проблему «добра и зла», видимо, интерпретируя вырванные из контекста слова: *Жизнь есть, несомненно, любовь, доброта, и уменьшение любви, доброты есть всегда уменьшение жизни, есть уже смерть.*

Затрудняясь в постижении авторского замысла, многие ученики легко отзываются на выработанные у них стереотипные ассоциации: *природа – экология; война – мужество, героизм, патриотизм* – и, увидев в тексте «подсказки», они не затрудняют себя более в поиске истинного замысла автора. Так, в сочинении по тексту А. А. Бека, в котором автор поднимает проблему «разумного» массового героизма, ученик с восторгом пишет о том, что нужно защищать родину, проявлять мужество и отвагу.

К ошибкам, нарушающим композиционную цельность, ведет и использование трафаретных языковых средств. При отсутствии навыка интерпретации исходного текста и создания собственного в качестве комментариев к сформулированной проблеме учащиеся приводят более-менее случайные цитаты, скрепляя их типовыми, стандартными фразами, которые обеспечивают целостность и связность лишь формально, не давая возможности эксперту оценить глубину погружения ученика в текст, выявить уровень осмысления проблемы, например: *чтобы привлечь внимание читателей к этой проблеме, автор...; рассматривая эту проблему, автор приводит два примера-иллюстрации; связывая эту мысль с предыдущей, автор; продолжая свою мысль; прозаик, дополняя свой рассказ... и подобные.*

К причинам нарушения композиционной цельности можно также отнести неумение вводить иллюстративный материал: привлечение текста (обращение к эпизодам, краткий пересказ, цитаты,

цитирование) часто сводится к пересказу. Так, отвечая на вопрос, какую роль сон Татьяны играет в череде событий «Евгения Онегина», ученик лишь пересказывает произошедшее во сне; вместо выявления авторского отношения к своим героям в сказках М. Е. Салтыкова-Щедрина приводится пересказ содержания «Повести о том, как один мужик двух генералов прокормил» (и/или «Дикого помещика» или «Премудрого пискаря») и делается «вывод»: *Таким образом Салтыков-Щедрин показывает взаимоотношения крестьян и их хозяев.*

Просчеты в композиции проявляются и в несоразмерности частей сочинения: вступление подчас занимает едва ли не половину текста.

Следующая группа ошибок связана с тем, что при правильном понимании проблемы и верно сформулированном тезисе ученик подменяет или неоправданно сужает или расширяет тему.

Раскрывая тему нравственного выбора у героев М. А. Булгакова, ученик пишет о месте писателя в русской литературе, о времени и истории написания произведения, постепенно переходя к содержанию романа и не отвечая на вопрос, замечая лишь в заключение: *Писатели часто вставляют нравственный выбор в литературные произведения.* Так, сочинение, посвященное проблеме нравственного выбора в произведениях М. А. Булгакова, ученик начинает так: *Что такое нравственный выбор? Мне кажется, что это задача, исход которой решит, кто ты и кем будешь. Этот выбор может быть грузом, который ты будешь носить всю*

жизнь, или же приятным воспоминанием, которое ты еще не раз вспомнишь. Наиболее полно эта тема раскрывается в романе «Мастер и Маргарита». Символом нравственности является героиня романа Маргарита». Автор подменяет предложенную тему и продолжает размышлять об образе Маргариты. Другой ученик при ответе на вопрос, каково отношение автора к своим героям, пишет: *Сказки М. Е. Салтыкова-Щедрина очень необычны. Проблемы, которые раскрывает автор, актуальны и сегодня. Сам писатель говорил, что его сказки предназначены для детей «изрядного возраста»; сочинение на тему «Нравы уездного города N в произведениях Н. В. Гоголя» начинается так: Главной идеей для написания пьесы Н. В. Гоголя послужил рассказ из уст А. С. Пушкина.*

Еще один распространенный вид ошибок связан с тематической и логической несоотнесенностью вывода с предшествующим рассуждением. В сочинении об отношении Салтыкова-Щедрина к своим героям в заключительном абзаце ученик пишет: *В заключение хочу сказать, что так было всегда, кто-то спасает жизни, совершает героические поступки, а в благодарность получает что-то несущественное.* Пример другого заключения по этой же теме: *Можно сделать вывод, что писатели отображали конфликт между поколениями и имели похожие мнения, при этом их произведения по-своему уникальны и интересны.* Отвечая на вопрос о роли сна Татьяны в череде событий «Евгения Онегина», другой учащийся приходит к выводу:

*Встречи и разлуки у человека есть и будут всегда, но одно я знаю точно, что если тебе очень дорог человек, надо сделать так, чтобы разлук с ним не было, а если бы и были, то незначительные.* Такие ошибки встречаются и при обосновании собственного мнения. Например, ученик посвящает свое сочинение проблеме «памяти о Великой Отечественной войне», формулирует позицию автора, собственную позицию, но далее пишет о «трудностях фронтовых испытаний солдат», приводя в качестве обоснования своего мнения испытание, через которые прошли бойцы в поэме «Василий Теркин» А. Т. Твардовского.

Нередки случаи нарушения последовательности изложения. Ученик вначале обосновывает свою позицию, а формулирует ее только в следующем абзаце. Нередко ученик не видит направления рассуждения, мысль не развивается и неоднократно повторяется: *Женщина, простоявшая 300 дней у стен тюрьмы, увидела многое и многое сильно повлияло на мировосприятие Ахматовой. Она многое пережила за время этого ожидания. Историческая память – это почет и уважение прошлого, трепетно-горькое переживание о пережитом нашими дедами (sic!). В произведении описывается боль и горе, пережитые героиней»* (сочинение на тему «Как в поэме Ахматовой “Реквием” раскрывается тема исторической памяти?»).

Порою композиционный замысел вовсе не просматривается, сочинения напоминают «лоскутное одеяло»: *Тема взаимоотношений между людьми актуальна в отечественной литературе.*

*Каждый герой играет значительную роль в литературе. Чтобы не быть голословной, приведу примеры. Евгений Онегин играет важную роль в романе Пушкина.*

Таким образом, становится очевидным направление работы, связанной с подготовкой к написанию развернутых ответов (сочинений).

Во-первых, необходимо обучение навыкам осмысленного, медленного чтения (на что обращают внимание и разработчики КИМов [4, с. 127]), во время которого ученик не просто знакомится с содержанием текста, но ставит вопросы и отвечает на них, учится видеть не только фактуальную, но и концептуальную, и подтекстовую информацию, выявляя ассоциативные и коннотативные значения элементов текста.

Во-вторых, ценнейшим навыком работы с текстом является владение способами его компрессии и интерпретации. Ученик должен быть обучен составлению разных типов планов – назывного, вопросного, тезисного, цитатного, – тезисному и реферативному изложению содержания прочитанного, способами привлечения в создаваемый текст «чужого слова».

Важнейшим этапом подготовки к итоговой аттестации должна стать ра-

бота с композицией текста. Выпускникам необходимо научиться выстраивать суждения дедуктивным или индуктивным методами – от утверждения общего положения к фактам, примерам, доводам, иллюстрациям и наоборот. Полезны будут задания, связанные с построением текста из готовых частей («блоков»), экспликацией мотивировок последовательности частей; восполнением пропущенных логических звеньев («смысловых скважин»); включением приема «вероятностного прогнозирования»; соотносением смысловых блоков как вопросно-ответных единств; выделением сложных суждений и свертыванием их до простых; соотносением однородных членов с обобщающим словом; выделением в тексте мест, где проходит «шов» между суждениями; прогнозированием содержания текста по заголовку, высказанному тезису, аннотации, а также композиции текста по его жанровой характеристике; завершением текста за автора и др.

Многие приемы работы над композицией текста описаны в методической литературе [5; 7 и др.]. Важно, чтобы эта работа велась не спорадически, ценен именно комплексный, системный подход, предполагающий постоянную актуализацию формируемых навыков.

### Литература

1. Валгина Н. С. Теория текста. М. : Логос, 2003. 173 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 128 с.
3. Жинкин Н. И. Механизмы речи : монография. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.

4. Зинин С. А., Барабанова М. А., Новикова Л. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по литературе // Педагогические измерения. 2019. № 3. С. 88 – 111.
5. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. М. : Флинта : Наука, 1998. 176 с.
6. Леонтьев А. А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. М. : Наука, 1979. С. 7 – 17.
7. Литература. Учимся понимать художественный текст. Задачник-практикум. 8 – 11 классы / С. М. Бондаренко [и др.]. М. : АСТ : Астрель, 2003. 352 с.
8. Лукин В. А. Художественный текст: основы лингвистической теории и элементы анализа. М. : Ось-89, 1999. 189 с.
9. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2020 года. Русский язык / И. П. Цыбулько (рук.) [и др.]. М. : ФИПИ, 2020. 100 с.
10. Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2020 года. Литература / С. А. Зинин [и др.]. М. : ФИПИ, 2020. 66 с.
11. Солганик Г. Я. Стилистика текста. М. : Флинта, Наука, 2007. 256 с.
12. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2019 года по русскому языку // Педагогические измерения. 2019. № 3. С. 3 – 22.

### References

1. Valgina N. S. Teoriya teksta. M. : Logos, 2003. 173 s.
2. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M. : Nauka, 1981. 128 s.
3. Zhinkin N. I. Mekhanizmy rechi : monografiya. M. : Izd-vo APN RSFSR, 1958. 370 s.
4. Zinin S. A., Barabanova M. A., Novikova L. V. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlennye na osnove analiza tipichny`x oshibok uchastnikov EGE` 2019 goda po literature // Pedagogicheskie izmereniya. 2019. № 3. S. 88 – 111.
5. Ippolitova N. A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazy`ku v shkole. M. : Flinta : Nauka, 1998. 176 s.



6. Leont`ev A. A. Ponyatie teksta v sovremennoj lingvistike i psixologii // Psixolingvisticheskaya i lingvisticheskaya priroda teksta i osobennosti ego vospriyatiya. M. : Nauka, 1979. S. 7 – 17.
7. Literatura. Uchimysya ponimat` xudozhestvenny`j tekst. Zadachnik-praktikum. 8 – 11 klassy` / S. M. Bondarenko [i dr.]. M. : AST : Astrel`, 2003. 352 s.
8. Lukin V. A. Xudozhestvenny`j tekst: osnovy` lingvisticheskoy teorii i e`lementy` analiza. M. : Os`-89, 1999. 189 s.
9. Metodicheskie materialy` dlya predsedatelej i chlenov predmetny`x komissij sub`ektov Rossijskoj Federacii po proverke vy`polneniya zadaniy s razvernuty`m otvetom e`kzamenacionny`x rabot EGE` 2020 goda. Russkij yazy`k / I. P. Cybul`ko (ruk.) [i dr.]. M. : FIPI, 2020. 100 s.
10. Metodicheskie materialy` dlya predsedatelej i chlenov predmetny`x komissij sub`ektov Rossijskoj Federacii po proverke vy`polneniya zadaniy s razvernuty`m otvetom e`kzamenacionny`x rabot EGE` 2020 goda. Literatura / S. A. Zinin [i dr.]. M. : FIPI, 2020. 66 s.
11. Solganik G. Ya. Stilistika teksta. M. : Flinta, Nauka, 2007. 256 s.
12. Cybul`ko I. P. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlenny`e na osnove analiza tipichny`x oshibok uchastnikov EGE` 2019 goda po russkomu yazy`ku // Pedagogicheskie izmereniya. 2019. № 3. S. 3 – 22.

**K. S. Sokolov, O. I. Sokolova**

**STUDY OF THE TEXTUAL CATEGORIES «COMPOSITIONAL INTEGRITY»  
AND «SEMANTIC COHERENCE» IN PREPARATION FOR THE STATE  
CERTIFICATION IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

The article analyzes the types of violations of compositional integrity and semantic coherence in the texts of exam papers in Russian language and Literature and offers recommendations for organizing work to eliminate them.

***Key words:** text, textual categories, compositional integrity, semantic coherence, State certification, methods of teaching Russian, methods of teaching Literature.*

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ФИНАНСОВ В ИРЛАНДИИ

В публикации раскрыта совокупность организационных аспектов, касающихся успешного осуществления магистерской подготовки и эффективного формирования профессиональной компетентности выпускников магистерских программ, в частности в области финансов, в высших учебных заведениях Ирландии. Такие специалисты должны обеспечить платежеспособность и устойчивое развитие как отдельных предпринимательских структур и производственных предприятий, так и финансовой, экономической и налоговой систем страны в целом. Результаты проведенного автором анализа, приведенные в данной статье, будут весьма интересны и полезны для отечественных педагогов-исследователей. Обосновывается перспективность заимствования положительных моментов организации профессионального обучения магистров-финансистов с переносом их на почву образовательной деятельности на постсоветском пространстве.

*Ключевые слова:* профессиональная подготовка, магистры в области финансов, формирование профессиональной компетентности финансистов, высшее профессиональное образование в Европе.

Весьма богатый опыт Ирландии не только в успешном преодолении последствий кризисных явлений в экономике и финансовой сфере, но и в создании условий для формирования положительной динамики основных экономических показателей, существенного повышения уровня качества жизни населения государства, является весьма интересным для ученых-педагогов постсоветского пространства во всех его возможных аспектах. Педагогическое сообщество, приняв на себя обязательства по формированию единого европейского образовательного пространства, выбрало путь синхронизации своего функционирования с колле-

гами из Объединенной Европы. Соответственно, топ-менеджмент образовательной сферы должен однозначно понимать и принимать «правила игры» в рамках такого общего пространства, а также получить навыки практической реализации наработанного в Европе инструментария осуществления управления социально-экономической сферой [5].

По нашему мнению, нужно отметить, что именно благодаря принятию ирландским правительством соответствующей стратегии развития и использования адаптивных практических инструментов управления социальной сферой и в частности образованием, данной относительно небольшой держа-

вой был достигнут за сравнительно короткий период времени рост валового внутреннего продукта почти в два с половиной раза. О таких феерических успехах не могли даже мечтать так называемые «европейские локомотивы» – экономики Германии и Франции.

Несомненно, система высшего образования играет ведущую роль в формировании упомянутого выше феномена под названием «ирландское экономическое чудо». В научной литературе многие экономисты в первую очередь связывают значительные темпы модернизации технологий и производства в Ирландии с существенным ростом инвестиций как государственных, так и частных в образовательную отрасль. Тем самым они в очередной раз подтверждают тот факт, что для обеспечения положительной динамики экономического развития страны или некоторого региона большое значение имеет качество кадрового потенциала.

Демографический кризис, имеющий место во многих странах Европы, не является актуальной проблемой для ирландского государства, средний возраст жителей которого ныне составляет всего 28 – 30 лет. Фактически вся европейская элита быстрыми темпами «стареет». А модернизация экономики Ирландии, наоборот, осуществлялась в том числе на фоне процессов омоложения населения и увеличения его численности. Этому, в частности, способствовало возвращение в период экономического бума на родину потомков ирландских эмигрантов, которые были воодушевлены идеей возрождения экономики, образования и культуры.

Позитивные моменты ирландского опыта повышения эффективности управления высшим образованием могут быть использованы при решении аналогичных задач в постсоветских странах и, в частности, в России. Ирландская модель реализации образовательной деятельности интересна еще и тем, что она, по сути дела, является весьма удачным сочетанием традиционных и инновационных компонентов. Это, так сказать, сборная конструкция из современных институтов – источников инноваций, отвечающих требованиям рынка, которая построена на весьма крепком фундаменте старейшей в Европе системы образования. Следствием влияния Англии на эту страну есть не только абсолютное господство английского языка, который в Ирландии также является государственным, но и внедрение классической британской системы образования. Именно благодаря совокупности указанных выше факторов ирландские средние учебные заведения, колледжи и университеты получили признание во всем мире.

К сожалению, педагоги-исследователи всего постсоветского пространства при осуществлении анализа проблем, касающихся обеспечения качества высшего образования, эффективного формирования профессиональных компетенций, а также наличия перспектив внедрения в национальные образовательные системы передового опыта европейских стран, достижения ирландских коллег, фактически, оставили без внимания. Лишь в отдельных научно-методических публикациях украинских ученых Ирландия упоми-

нается в контексте сравнения с Чешской Республикой, в частности при анализе процессов формирования современной бизнес-экономики, основанной на инновациях и развитой системе высшего профессионального образования (Д. Соколов, А. Борисенко) [4]. Кроме того, система высшего образования в Ирландии рассмотрена А. Ерастовой и Е. Лямановой. Авторы отмечают, что система образования в этой стране быстро адаптируется и гибко реагирует на возникающие потребности в тех или иных специалистах, направлена на развитие у обучающихся именно тех компетенций, которые необходимы работодателям. Также авторы отмечают, что финансирование образования в Ирландии составляет 15 % от общих затрат [1].

Проблеме модернизации отечественного здравоохранения и повышению качества медицинской помощи посвящена статья В. Кочубей. Автор акцентирует внимание на том, что положительный опыт подготовки медицинских работников в Ирландии, доказавший свою состоятельность в отношении обеспечения высокого уровня профессионализма врачей, может быть активнее использован в отечественной системе подготовки [2].

Становления и реформирования среднего и высшего образования Ирландии были рассмотрены в диссертационном исследовании Ю. Кучер [3].

Анализ, реализованный в свое время Ю. Кучер, подтверждает наш тезис о недостаточном внимании педагогов-ученых относительно процессов в высшем образовании Ирландии. В диссертациях, защищенных за последние двадцать пять лет, они ни разу не были

объектом исследования. Это, в частности, контрастирует не только с изучением образования США (17 диссертаций), Великобритании (16) или Польши (14), но и других государств – Норвегии (2 диссертации), Финляндии, Венгрии и др. [3].

Изменения в отношении ученых к целесообразности изучения организационно-педагогических основ развития ирландского образования произошли только в начале XXI в., когда стали заметными существенные последствия «ирландского экономического прорыва». Специалисты из разных государств изучают этот социальный феномен, в частности опыт ориентации на внедрение современных технологий в производства, повышение качества человеческого капитала, формирование условий инвестиционной привлекательности» и т. п.

Целью данной публикации является исследование ряда организационных и методических аспектов, которые касаются осуществления подготовки и формирования профессиональной компетентности выпускников магистерских программ высших учебных заведений Ирландии, в частности в области экономики и финансов.

В Ирландии в 2005 году Национальный квалификационный орган (NQAI) определил для себя в качестве главного приоритета политику, основанную на принципах Болонской декларации. Указанная выше политика была сфокусирована на достижении прогнозируемых результатов обучения в высшем учебном заведении и на обеспечении высокого уровня качества образования в соответствии с требованиями международных стандартов и ряда основополагающих

принципов Единого европейского образовательного пространства. На основании закона «О квалификациях и обеспечении качества (образование и обучение)» [6], принятом в Ирландии в 2012 году с последующими изменениями 2014 года, была введена в действие Национальная система квалификаций (National Framework of Qualifications – NFQ), которая позволяет адекватно идентифицировать индивидуальный уровень образования, основываясь на реальных знаниях, навыках и компетенциях конкретного лица. Таким образом, 10-уровневая NFQ, являющаяся легитимной с 2003 года, охватывает все типы и уровни образовательных программ, предлагаемых учебными заведениями абитуриентам [7].

Кроме того, упомянутый нами Национальный квалификационный орган сосредотачивает свои усилия на существенном упрощении доступа к высшему образованию всех без исключения категорий населения, обучения на протяжении всей жизни, программ дополнительного образования [8].

Это могут быть программы учреждений системы непрерывного образования, университетов, колледжей и т. п. Каждый отдельный уровень такой Национальной рамки основывается на ирландских национальных стандартах знаний, умений и компетенций выпускника вуза. Они являются следствием осуществления его обучения на определенной образовательной программе. Квалификации, фигурирующие в Национальной системе квалификаций, обеспечены соответствующей системой качества, которая гарантирует эффективность деятельности структур и институций, реализующих

на практике соответствующие программы. Система квалификаций в Ирландии основана на понятиях «переход» и «продвижение». Также в ней сформированы и четко прописаны процедуры признания неформального образования и порядок так называемого «переноса» (конвертации) совокупности зачетных единиц.

Кроме того, в этих официальных документах образовательной сферы зафиксирована необходимость дальнейшей активизации диалога педагогов вузов с представителями рынка труда. Нужно отметить, что в частном секторе образования Ирландии работодатели играют существенную роль, в частности, они принимают активное участие в разработке структуры и содержания образовательных программ. Отдельные представители ирландского бизнеса непосредственно работают в официальных комиссиях, которые осуществляют аккредитацию соответствующих программ, тем самым реализуют функцию управления процессами формирования кадрового потенциала.

На сегодняшний день в Ирландии функционирует семь государственных вузов. Самый известный из них – Дублинский университет (University of Dublin), который основан еще в 1591 году. Это заведение довольно часто именуют как Тринити-колледж (Trinity College) или же колледж Святой Троицы (The College of the Holy and Undivided Trinity of Queen Elizabeth near Dublin). Другой не менее известный университет – National University of Ireland (NUI), в структуру которого

входят три колледжа: University College Dublin, University College Cork и University College Galway. Указанное объединение вузов является достаточно формальным, потому что все они обладают широкой автономией. Более того, каждый из них фактически имеет статус, соответствующий самостоятельному университету.

Как это принято во всем мире, университеты Ирландии являются, прежде всего, мощными научными и исследовательскими центрами. В них поступают в первую очередь те, кто определил для себя научную карьеру. Подавляющее большинство ирландских вузов имеет факультеты гуманитарных, естественных, технических, социальных наук, а также экономики и медицины. В частности, из профессиональных колледжей крупнейшим и самым престижным является Дублинский технологический институт (Dublin Institute of Technology – DIT). А Regional Technical Colleges (RTC) – вообще достаточно большая образовательная система. В его структуру входит одиннадцать профессиональных колледжей различных регионов всей страны. В наличии также и другие специализированные вузы, например, Национальный колледж искусства и дизайна, Колледж музыки в Корке и т. д.

В отличие от государственных вузов, функционирование частных учебных заведений сфокусировано на практической подготовке обучающихся, формировании соответствующих профессиональных навыков у выпускников. Как правило, они нацелены на удовлетворение актуальных запросов

рынка труда. Представители бизнеса, работодатели в сфере технологий и промышленного производства, предоставления различных видов услуг частного образования и соответствующий диплом такого ирландского вуза ценят даже выше, чем университетские степени. Однако и классические ирландские университеты под влиянием требований времени тоже вынуждены создавать новые программы, на которые пользуются большим спросом. В частности, это всевозможное последипломное обучение и переквалификация, дистанционные курсы и тренинги для специалистов определенной сферы деятельности, которые реализуются на протяжении небольшого периода времени. Также в структуру университетских образовательных программ вводятся учебные дисциплины, основное содержание которых ориентировано на решение насущных практических задач.

Ирландия в свое время присоединилась к Болонской декларации, однако при этом сохранила ряд особенностей формирования национального образовательного пространства. Так, в период обучения в ирландских вузах для студентов существует возможность получить следующие академические квалификации, степени, сертификаты и дипломы:

– One-Year Certificate – этот сертификат свидетельствует о том, что его обладатель в полном объеме в вузе освоил учебный курс сроком в один год;

– National Certificate – данный сертификат свидетельствует о том, что его

владелец в полном объеме овладел двухгодичным учебным курсом в вузе;

– National Diploma – указанный диплом удостоверяет факт осуществления дополнительного обучения в вузе в течение одного года после получения упомянутого нами выше сертификата National Certificate;

– Bachelors Degree – степень бакалавра, для получения которой обычно нужно учиться в университете или колледже в течение 3 – 4 лет;

– Graduate Diploma – такой диплом удостоверяет тот факт, что его владелец успешно освоил в вузе учебную программу сроком в один год, рассчитанную на удовлетворение образовательных потребности тех, кто решил перепрофилировать свою профессиональную деятельность уже после получения степени бакалавра;

– Masters degree – эта степень присуждается по завершении исследования или научной программы, продолжительность которых составляет от одного до двух лет;

– Doctorate (PhD) – степень присуждается по результатам реализации научного исследования, продолжительность которого составляет как минимум три года.

В Ирландии существует два типа магистерских степеней: магистерские и научно-исследовательские. Степень магистра присуждается после успешного завершения обучения продолжительностью от одного до двух лет (60 – 120 кредитов ECTS). Претендентами на поступление для обучения по такой программе, как правило, являются выпускники программ подготовки бакалавров,

получившие диплом с отличием. В некоторых случаях доступ к обучению по программам магистратуры может быть разрешен и абитуриентам, имеющим диплом бакалавра или эквивалентный ему.

Подготовка магистров по программам для дальнейшей реализации научно-исследовательской деятельности, как правило, осуществляется два года (120 кредитов ECTS). В соответствии с Ирландской национальной рамкой квалификаций обучение в магистратуре соответствует девятому уровню и сопоставимо с обучением на втором цикле в соответствии с Болонской декларацией [6].

Магистров-финансистов готовят в подавляющем большинстве ведущих университетов Ирландии, а также в нескольких колледжах и бизнес-школах. Время обучения подготовки магистров – один или два года. Магистерские образовательные программы ирландских вузов можно классифицировать следующим образом: те, которые направлены на получение степени магистра с последующим продолжением обучения в докторантуре; те, которые обеспечивают переквалификацию обладателей диплома Bachelors Degree или же узкоспециализированные программы для формирования соответствующих компетенций магистрантов в отдельной специфической отрасли.

Анализ структуры и содержания образовательных программ ирландских вузов по подготовке магистров-финансистов позволил нам выявить общие черты магистерских программ по подготовке высококвалифицированных профессионалов финансовой сферы, а

также установить определенную специализацию отдельных учебных заведений. Так, в Ирландском национальном университете готовят магистров в сфере финансов и бухгалтерского учета, магистров в сфере финансов и информационных систем, магистров по международным финансам. То есть тех, кто на практике будет заниматься финансовым учетом и международным финансовым бизнесом. Срок обучения по этим программам – один год (Full Time – дневная форма) и два года (Part Time – занятия проводятся два дня в неделю) соответственно. Объем таких программ – 90 кредитов ECTS.

Лимерикский университет осуществляет подготовку магистров, имеющих навыки по финансовому анализу, оценке и прогнозу, по следующим программам:

– «Магистр по налогообложению» (предлагается департаментом учета и финансов бизнес-школы данного университета и разработана совместно с ирландской налоговой службой, срок обучения 3 семестра в течение 12 месяцев);

– «Магистр в области количественных финансов» (Full Time программа, которая реализуется в течение 12 месяцев в объеме 90 кредитов и разработана для того, чтобы сбалансировать теоретические знания с передовыми практическими навыками, с сочетанием с интуитивным пониманием динамики риска на финансовых рынках);

– «Магистр в сфере финансовых услуг» (срок обучения 12 месяцев);

– «Магистр по управлению рисками и страхованием» (уникальная программа, которая предлагает учебные модули, касающиеся оценки рисков и

управления ими, в частности, в страховании с акцентом на математическом и вероятностном моделировании и прогнозировании), срок обучения 12 месяцев, объем – 90 кредитов.

Освоив указанные образовательные программы, выпускники смогут реализовать себя в профессиональной деятельности, связанной с администрированием налогов, страхованием, оценкой финансовых рисков или же продолжить свое обучение в докторантуре, посвятив себя научной работе. Довольно часто выпускники такой программы находят работу в страховых компаниях, финансовая стабильность которых зависит от актуарных расчетов страховых премий (например, положений, требований в отношении структуры и объемов капитала, политики перестрахования и др.).

В свою очередь, Тринити-колледж (Trinity College) и Бизнес-школа Тринити-колледжа (Trinity Business School) предлагают магистерские программы, соответствующие классическому финансовому образованию, в частности, это «Магистр с финансов». Эти программы, как и подобные программы Лимерикского университета и Ирландского национального университета, предполагают обучение на протяжении двенадцати месяцев (форма обучения дневная, объем – 90 кредитов ECTS). Структура и содержание курса, как правило, разработаны в сотрудничестве с организациями и фирмами, осуществляющими деятельность в динамической финансовом среде, а потому они постоянно корректируются в зависимости от ситуации в социально-экономической сфере. Эти учреждения реально



знают, какие именно специалисты нужны промышленности и сфере услуг, а педагогическое сообщество Тринити-колледжа имеет большой опыт в обеспечении рынка труда высококлассными специалистами.

Образовательная программа Тринити-колледжа «Магистр финансов» аккредитована Институтом Chartered Financial Analyst (CFA), Международной организацией профессиональных менеджеров риска (PRMIA), Ассоциацией дипломированных инвестиционных аналитиков (CAIA), которые очень внимательно отслеживают организацию педагогических процессов и эффективность их реализации, а также уровень профессионального мастерства выпускников этой программы. По заявлению авторов этой программы у обучающихся формируются аналитические и технические навыки, необходимые для успешной работы на современных рынках финансовых услуг, практические навыки контроля и анализа операций в режиме реального времени движений на финансовом рынке, так как они имеют доступ к терминалам Bloomberg.

В структуре программы 22 учебных модуля (8 основных и 14 факультативных в объеме 5 ECTS), а также выполнение курсовых работ, группового исследовательского проекта, дипломной работы и сдачи письменного выпускного государственного экзамена. Основными учебными модулями являются: анализ международной финансовой отчетности; корпоративные финансы; финансовые инструменты; финансовая эконометрика; кредитные

инструменты и инструменты с фиксированным доходом; теория инвестиций; расширенный финансовый анализ; управление активами и инвестициями.

Из следующих факультативных модулей магистранты должны выбрать четыре в зависимости от избранной специализации и темы дипломной работы, а именно: прямые инвестиции; финансовые рынки и институты; финансовое моделирование; анализ данных; управление рисками предприятия; психология торговли и анализ поведения; деловая этика; международные финансы; альтернативные инвестиции; управление денежными потоками; венчурный капитал; прикладное управление инвестициями; финансы и финансовая политика; финансы и торговля [9].

На сайте Тринити-колледжа имеется расширенное описание учебной программы, изучаемых модулей, а также компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения.

Для абитуриентов этой магистерской программы существуют достаточно жесткие требования относительно качества первичных знаний. В частности, наличие Admission Test Graduate Management теста является достаточно распространенным требованием для абитуриентов на способность углубленного освоения учебного материала в области бизнеса и управления. Этот стандартизированный тест (GMAT) используется наиболее уважаемыми школами бизнеса во всем мире, как один из критериев отбора для участия в программах MBA. Минимальная сумма

баллов теста GMAT для почти вероятного зачисления для обучения на программах Тринити-колледжа – 550 пунктов.

Кроме того, в связи с тем что абсолютно все курсы таких программ преподаются на английском языке, абитуриентам из других стран необходимо иметь сертификат, подтверждающий качество знаний иностранного языка IELTS (оценка не ниже 6,5) или TOEFL (оценка не менее 90). При этом соответствующие сертификаты являются действительными после сдачи указанных выше экзаменов не более чем два года. Тем, кто обучался на программах бакалавриата на английском языке, данное требование приемной комиссией не выдвигается.

В Ирландском национальном университете г. Голуэй (National University of Ireland, Galway) введены следующие магистерские программы:

– «Международные финансы» (программа для существенного углубления понимания будущими специалистами движущих сил мировой экономики и деятельности на международных финансовых рынках, она также предполагает формирование теоретических основ практических действий в сфере международных финансов и необходимых навыков для осуществления прикладного анализа финансовых рынков). Срок обучения по таким программам – один год, а их объем – 90 кредитов ECTS;

– «Корпоративные финансы» (программа для формирования аналитических навыков и навыков принятия решений в финансовой сфере, понимания процесса функционирования финансов предприятий). Срок обучения по таким

программам – один год, а их объем – 90 кредитов ECTS [10].

Аналогичные образовательные программы в области финансов предлагают Городской университет Дублина (Dublin City University) и Ирландский национальный университет города Корк (National University of Ireland, Cork).

Указанные нами выше магистерские программы обеспечивают рынок труда не только Ирландии, но и многих других стран Европы и мира высококвалифицированными специалистами в области финансов, которые способны обеспечить не только собственное благосостояние, а и благосостояние общества в целом. Подобными ирландской являются системы высшего профессионального образования и других европейских стран. Но в связи с ограничениями по объему статьи мы их рассмотрим в следующих публикациях.

Высшее профессиональное образование Ирландии, в частности экономическое и финансовое, имеет существенные достижения. Его структура и содержание вполне вписываются в распространенные в Европе стандарты. Аспекты организации подготовки магистров в ирландских вузах, которые учитывают и общеевропейские тенденции, и национальные особенности финансовой сферы, позволили обеспечить таким учреждениям соответствующий уровень качества, престиж и признание дипломов в большинстве стран мира, а также гарантированное трудоустройство выпускников на родине и за рубежом. Рассмотренные нами в данной публикации аспекты реализации магистерской подготовки и соответствующего формирования профессиональной

компетентности магистров-финансис-твов дают возможность отечественным ученым перенять положительный опыт зарубежных коллег с целью успешного внедрения его в национальной образовательной сфере.

### Литература

1. Ерастова А. В., Ляманова Е. А. Система высшего образования в Ирландии, ориентированная на инновационную экономику // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2013. Вып. 41 (230). С. 48 – 54.
2. Кочубей В. В. Обучение и профессиональное развитие пластических хирургов в Республике Ирландия [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26414> (дата обращения: 27.05.2019).
3. Кучер Ю. А. Становление и реформирование среднего и высшего образования Ирландии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев : КНУ, 2008. 20 с.
4. Соколов Д. В., Борисенко А. И. Построение экономики знаний в малых странах ЕС: сравнение ирландского и чешского опыта (1990 – 2010 гг.) // Альманах «Наука. Инновации. Образование». М., 2012. Вып. № 12. С. 189 – 202.
5. Yablochnikova I., Yablochnikov S., Kuptsov M. Process management in education under conditions of implementation of the fourth industrial revolution. IDIMT-2017. Digitalization in Management, Society and Economy. 25th Interdisciplinary Information Management Talks. Sept. 6 – 8, 2017. Poděbrady, Czech Republic. Linz, TRAUNER Druck GmbH & Co KG, 2017. Pp.419 – 426.
6. Irish National Framework of Qualifications [Электронный ресурс]. URL: <https://nfq.qqi.ie/> (дата обращения: 27.05.2019).
7. Qualifications and Quality Assurance (education and training) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.qqi.ie/Downloads/Qualifications%20and%20Quality%20Assurance%20%28Education%20and%20Training%29%20Act%202012%20-%20Revised%20November%202014.pdf> (дата обращения: 27.05.2019).
8. Further Education and Training [Электронный ресурс]. URL: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2013/act/25/enacted/en/html> (дата обращения: 27.05.2019).
9. Masters Programmes MSc in Finance in Trinity Business School [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tcd.ie/business/msc/finance/timetable-modules.php#private> (дата обращения: 27.05.2019).
10. Masters Programmes MSc in Corporate Finance [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nuigalway.ie/courses/taught-postgraduate-courses/corporate-finance.html> (дата обращения: 27.05.2019).

### References

1. Erastova A. V., Lyamanova E. A. Sistema vy`sshego obrazovaniya v Irlandii, orientirovannaya na innovacionnuyu e`konomiku // Nacional`ny`e interesy` : priority` i bezopasnost`. 2013. Vy`p. 41 (230). S. 48 – 54.

2. Kochubej V. V. Obuchenie i professional`noe razvitie plasticheskix xirurgov v Respublike Irlandiya [E`lektronny`j resurs] // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2017. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26414> (data obrashheniya: 27.05.2019).
3. Kucher Yu. A. Stanovlenie i reformirovanie srednego i vy`sshego obrazovaniya Irlandii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kiev : KNU, 2008. 20 s.
4. Sokolov D. V., Borisenko A. I. Postroenie e`konomiki znanij v maly`x stranax ES: sravnenie irlandskogo i cheshskogo opy`ta (1990 – 2010 gg.) // Al`manax «Nauka. Innovacii. Obrazovanie». M., 2012. Vy`p. № 12. S. 189 – 202.
5. Yablochnikova I., Yablochnikov S., Kuptsov M. Process management in education under conditions of implementation of the fourth industrial revolution. IDIMT-2017. Digitalization in Management, Society and Economy. 25th Interdisciplinary Information Management Talks. Sept. 6 – 8, 2017. Poděbrady, Czech Republic. Linz, TRAUNER Druck GmbH & Co KG, 2017. Pp.419 – 426.
6. Irish National Framework of Qualifications [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://nfq.qqi.ie/> (data obrashheniya: 27.05.2019).
7. Qualifications and Quality Assurance (education and training) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.qqi.ie/Downloads/Qualifications%20and%20Quality%20Assurance%20%28Education%20and%20Training%29%20Act%202012%20-%20Revised%20November%202014.pdf> (data obrashheniya: 27.05.2019).
8. Further Education and Training [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2013/act/25/enacted/en/html> (data obrashheniya: 27.05.2019).
9. Masters Programmes MSc in Finance in Trinity Business School [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.tcd.ie/business/msc/finance/timetable-modules.php#private> (data obrashheniya: 27.05.2019).
10. Masters Programmes MSc in Corporate Finance [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.nuigalway.ie/courses/taught-postgraduate-courses/corporate-finance.html> (data obrashheniya: 27.05.2019).

**I. O. Yablochnikova**

### **SOME ASPECTS OF TRAINING OF MASTERS IN THE FIELD OF FINANCE IN IRELAND**

The publication reveals a set of organizational aspects relating to the successful implementation of master's training and the effective formation of the professional competence of graduates of master's programs, particularly in the field of finance, in Irish higher education institutions. Such specialists should ensure the solvency and sustainable development of both individual business structures and manufacturing enterprises, as well as the financial, economic and tax systems of the country as a whole. The results of the analysis carried out by the author, given in this article, will be very interesting and useful for domestic teachers-researchers. The prospect of borrowing the positive aspects of the organization of vocational training of master-financiers with their transfer to the ground of educational activities in the post-Soviet space is substantiated.

**Key words:** *professional training, masters in the field of finance, the formation of professional competence of financiers, higher professional education in Europe.*

## **ПЕРЕДАЧА ИНФОРМАЦИИ НЕЗРЯЧИМ ПОСРЕДСТВОМ ТАКТИЛЬНОГО ДИСПЛЕЯ, ПЕРЕДАЮЩЕГО ОБРАЗЫ СЛОВ**

В статье рассматриваются вопросы тифлологических исследований осязания. Подвергаются анализу подходы к рассмотрению особенностей тактильного восприятия незрячих. Рассмотрены возможности восприятия передаваемой информации незрячим с помощью тактильных дисплеев. Показаны преимущества предлагаемого тактильного дисплея, достигнутые за счет привлечения рецептивных полей пальцев, ранее не участвовавших в процессе получения информации.

*Ключевые слова:* осязание незрячих, сигнальность восприятия, тактильные дисплеи, переходный тип тактильного восприятия, рецептивные поля пальцев рук, распознавание букв слова.

Отечественный ученый И. М. Сеченов рассматривал осязание как специфическую форму познавательного процесса, в ходе которого рука как бы «снимает» копию предмета [3, с. 210]. Центральное место занимает осязание при чтении брайлевского шрифта, дающего возможность слепому приобщиться к мировой культуре. Тифлопсихологические исследования осязания, осуществленные М. И. Земцовой, Ю. А. Кулагиным, Л. И. Солнцевой, В. М. Ворониным, Р. Б. Каффеманасом, показали, что осязание является мощным средством компенсации слепоты. Процессы, связанные с изучением чтения рельефно-точечного шрифта по системе Брайля, исследовались значительным количеством тифлопедагогов и тифлопсихологов (Б. И. Коваленко, М. И. Земцова, Н. С. Костючек, Л. И. Солнцева и др.).

Особая роль в чтении слепыми текстов принадлежит сигнальному характеру восприятия букв и слов. Идея сигнальности восприятия принадлежит И. П. Павлову и является одним из основных принципов высшей нервной деятельности. Теоретические положения формирования сигнальности восприятия у слепоглухих были выдвинуты А. И. Мещеряковым [4, с. 18 – 28]. Экспериментально исследовалась динамика формирования сигнального характера восприятия у слепоглухих и слепых учащихся в процессе обучения их распознаванию брайлевских букв. В процессе восприятия знаков было обращено внимание на неравномерность чтения. В одних местах текста палец замедляет свое движение и даже останавливается на короткое время, другие места проходит быстро, без задержки. А. И. Мещеряков делает вывод, «что

восприятие, в частности у слепоглухонемых, имеет сигнальный характер, который проявляется в способности воссоздавать образ уже известного объекта по восприятию его отдельных элементов. Объем сигнальной информации, необходимой для актуализации образа, определяется вероятностным характером процесса восприятия...» [4, с. 18 – 28].

А. И. Мещеряков, подводя итог этим исследованиям, пишет в своей статье «О вероятностном характере сигнального восприятия у слепоглухонемых» следующее:

«Эксперимент показал, что процесс чтения происходит неравномерно, что действительно существуют опорные точки, служащие сигналами в восприятии отдельных слов и целых предложений, но эти сигнальные точки для разных испытуемых были разными.

Таким образом, принципиально невозможно создать машину, которую можно было бы запрограммировать на последовательную побуквенную подачу смыслового текста, акцентированного в соответствии с естественным темпом его восприятия. Естественный темп восприятия оказался разным у всех испытуемых, более того, он варьируется и у одного испытуемого при повторных чтениях одного и того же текста. Поэтому естественность восприятия может быть достигнута в том случае, если телетакторные устройства или «читальные машины» будут выдавать не одиночные буквы, а строку, лучше – две строки текста» [Там же]. Результаты исследования сигнальности восприятия, проведенные А. И. Мещеря-

ковым в 1969 году, определили дальнейший путь развития технических средств передачи информации слепоглухим и слепым – создание тактильного дисплея, отображающего строку брайлевского текста.

С 1950 года в направлении разработки и создания технических средств коррекции и восстановления нарушенного зрения успешно работала Свердловская тифлотехническая лаборатория, возглавляемая Р. С. Муратовым. Лаборатория вошла в подчинение НИИ дефектологии Академии педагогических наук СССР в 1956 году. Над созданием подвижной брайлевской строки (тактильного дисплея) в конце 60-х годов работал Н. В. Мощенников. Дисплей имел механическую фиксацию штифтов, а формирование знаков происходило движущейся кареткой с шестью электромагнитами. После окончания набора знаков строки необходимо было возвратить каретку вручную в исходное положение. Такая конструкция не могла быть применена в телетакторах для слепоглухих, и была бесперспективна в плане электроуправления.

Первые полностью электроуправляемые тактильные дисплеи, отображающие строку текста, позволяющие незрячим воспринимать слова по сигнальным признакам разработаны А. Е. Пальцовым в 1969 году [Там же, с. 165]. Эти дисплеи, не имеющие аналогов в мировой практике, легли в основу телетактора используемого на учебных занятиях со слепоглухими в Загорском детском доме в период с 1970 года. Дисплеи этой же конструкции обеспечивали работу телетактора, предназна-

ченного для экспериментального обучения слепоглухих Н. Н. Корнеевой, Ю. М. Лернера, С. А. Сироткина, А. В. Суворова на психологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова. Эксперимент организовали А. И. Мещеряков и академик А. Н. Леонтьев в 1971 году [1, с. 63 – 73].

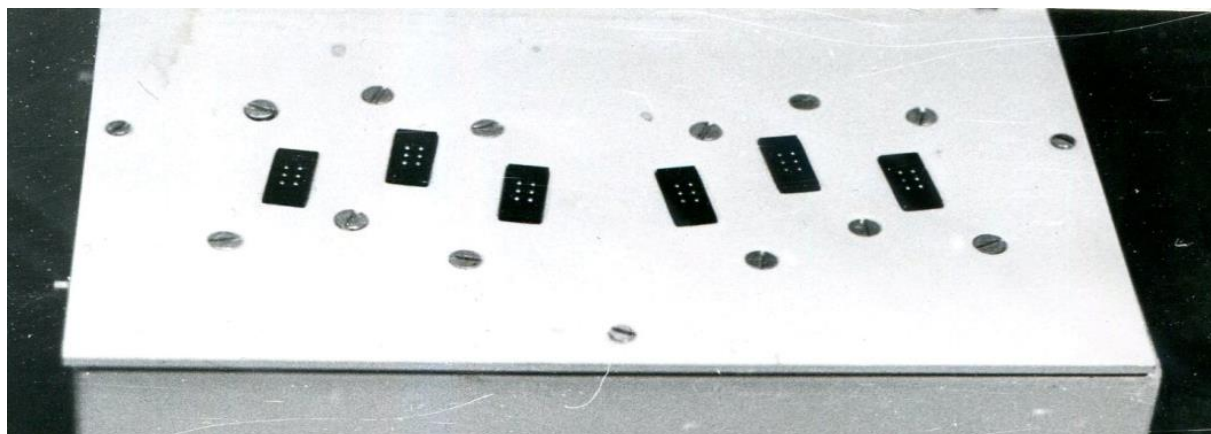
За рубежом первые тактильные дисплеи подобного типа появились в 1978 г. Серийный выпуск тактильных дисплеев BD-40 и BD-80 начала в 1979 г. западногерманская фирма К. – Р. Schonherr Technologieforschung in Medizin – und Rehabilitationstechnik.

В конце 90-х годов при участии Главного центра компьютерных технологий ВОС и в НИИ Автоматической аппаратуры имени Семенихина были попытки организации производства отечественного дисплея. Работники этих организаций сконструировали и изготовили тактильный дисплей из пьезоэлектрических модулей на 40 знаков. Работа была доведена до уровня действующего макета и полностью подтвердила принципиальную возможность производства в России современных брайлевских дисплеев. Предполагалось, что их стоимость будет в два, если не в три раза ниже зарубежных. К сожалению, продолжавшийся в то время спад оборонной промышленности не позволил довести дело до серийного производства, хотя опытное предприятие НИИ АА бралось за выпуск небольшими партиями отечественного дисплея ДТ-2 при условии доведения его до серии. Единственный изготовленный экземпляр дисплея ДТ-2 хранится в Институте «Реакомп» ВОС.

В настоящее время незрячие в большинстве стран мира для приема информации, ориентированной на тактильное восприятие, используют тактильные дисплеи. Одним из распространенных является дисплей Focus 40. Стоимость одного такого дисплея примерно равна стоимости пяти ноутбуков. Использование этого дисплея и практически не имеющих отличия дисплеев других фирм, создает для незрячих определенные проблемы, прежде всего это высокая стоимость, недолговечность и отсутствие дисплеев отечественного производства с низкой ценой [6, с. 34 – 41].

Составить конкуренцию тактильным дисплеям типа Focus 40 и ему подобным может шестизнаковый тактильный дисплей, разработанный автором. Шестизнаковый тактильный дисплей преобразует информацию, поступающую в электронном виде, в рельефно-точечные знаки системы Брайля на шести такторах. В основе такого дисплея лежит принцип восприятия слова незрячим одновременно шестью пальцами обеих рук.

Преимущество шестизнакового дисплея в технической простоте и в том, что слепоглухой воспринимает информацию в виде тактильных образов слов, причем в процессе передачи информации первая буква любого слова воспринимается безымянным пальцем левой руки. На рис. 1 изображена верхняя панель шестизнакового тактильного дисплея.



*Рис. 1. Верхняя панель шестизнакового тактильного дисплея*

В дисплее используются шесть такторов, каждый из которых представляет буквы алфавита на основе системы Брайля. Расположение такторов таково, что первый тактор, всегда отображающий первую букву передаваемого слова, помещается под безымянный палец левой руки. Второй тактор помещается под средний палец левой руки. Этот тактор всегда индицирует вторую букву слова. Третью букву слова отображает тактор, размещенный под указательным пальцем левой руки. Пальцы правой руки обеспечены такторами соответственно: указательный – четвертая буква слова, средний – пятая буква, шестая буква слова появляется под безымянным пальцем. После набора слова и поступления сигнала интервала между словами набранные знаки сбрасываются. Если слово содержит более шести букв, индикация остальных букв производится соответственно на первом, втором и далее такторах. Новое слово отображается побуквенно, начиная с первого тактора.

Некоторое сходство с вышеописанным дисплеем, заключающееся в том, что информация воспринимается с ше-

сти такторов, имеет тактильный дисплей, разработанный в 1987 году финской фирмой Dia Logos. Дисплей, примененный в аппарате для коммуникации со слепоглухими Dia Logos 2001A, по сути, является одиночным тактором, то есть на нем одновременно отображается только один брайлевский знак. Но он воспринимается не одним, а шестью пальцами обеих рук. Под каждым пальцем появляется одна рельефная точка, отображающая соответствующую точку «развернутого» в линию брайлевского знака. Такой дисплей рекомендуется для передачи информации слепоглухим людям с пониженной тактильной чувствительностью.

Новизна идеи предлагаемого нами шестизнакового дисплея состоит в том, что в процесс восприятия слова включены одновременно шесть пальцев обеих рук. Поле тактильной рецепции увеличивается по сравнению двуручным чтением почти в шесть раз. Действительно, чтение с листа брайлевского текста или тактильного дисплея, отображающего строку текста, при двуручном чтении осуществляется указательным пальцем правой руки. Указа-



тельный палец левой руки поддерживает процесс чтения при переходе на следующую строку текста. В случае чтения с тактильного дисплея он «подхватывает» фронт формирования и передает функцию восприятия букв указательному пальцу правой руки.

Возникает вопрос, в состоянии ли пальцы левой руки, средний и безымянный, а также пальцы правой, называемые аналогично, участвовать в распознавании рельефно-точечных знаков. Равноценны ли перечисленные пальцы рук, а точнее их подушечки, в восприятии тактильного образа букв. Оценивая возможности пальцев рук в процессе распознавания контура плоской фигуры, Б. Ф. Ломов пишет следующее: «Собственно, ощупывающие движения осуществляются главным образом указательными и средними пальцами, мизинцы и безымянные пальцы, как правило, движутся вне контура, касаясь его лишь время от времени. Поступающая от них доля тактильных сигналов невелика» [3, с. 215].

Нами в ходе исследования возможности передачи информации незрячим с помощью шестизнакового тактильного дисплея выявлено – возможности рецептивных полей пальцев в процессе восприятия букв слова равнозначны.

В представлении информации на шестиэлементном тактильном дисплее можно выделить два режима.

- Восприятие и распознавание слова, отображаемого в рельефно-точечной форме в процессе его формирования на такторах дисплея.

- Восприятие и распознавание целиком сформированного слова в рельефно-точечной форме.

Исследовался первый способ представления информации в виде слова на шестиэлементном дисплее. Этот способ основан на последовательном формировании слова из отдельных букв. При прохождении фронта формирования по такторам дисплея образуется рельефно-точечное отображение слова. На рис. 2 представлены распределенные по тактам рельефно-точечные буквы в процессе образования на панели дисплея слова «солнце». В этом способе реализуется симультанный процесс, свойственный «переходному» тактильному восприятию, как растянутый по времени и позволяющий «увидеть» целиком образ слова. Такой способ восприятия, когда руки незрячего неподвижны, а распознаваемый объект движется под руками незрячего, получил в работах Л. М. Веккера и Б. Ф. Ломова название «переходного» [2]. Другие виды восприятия: «активный» – рука движется по распознаваемому объекту, и «пассивный» – рука и объект неподвижны. Предлагаемый шестиэлементный тактильный дисплей предназначен для реализации «переходного» способа восприятия.

Применимость второго способа передачи информации вызывает сомнения, поскольку выводы по эксперименту, проведенному в 1969 году А. И. Мещеряковым, свидетельствуют в пользу тактильного дисплея, отображающего строку брайлевского текста.

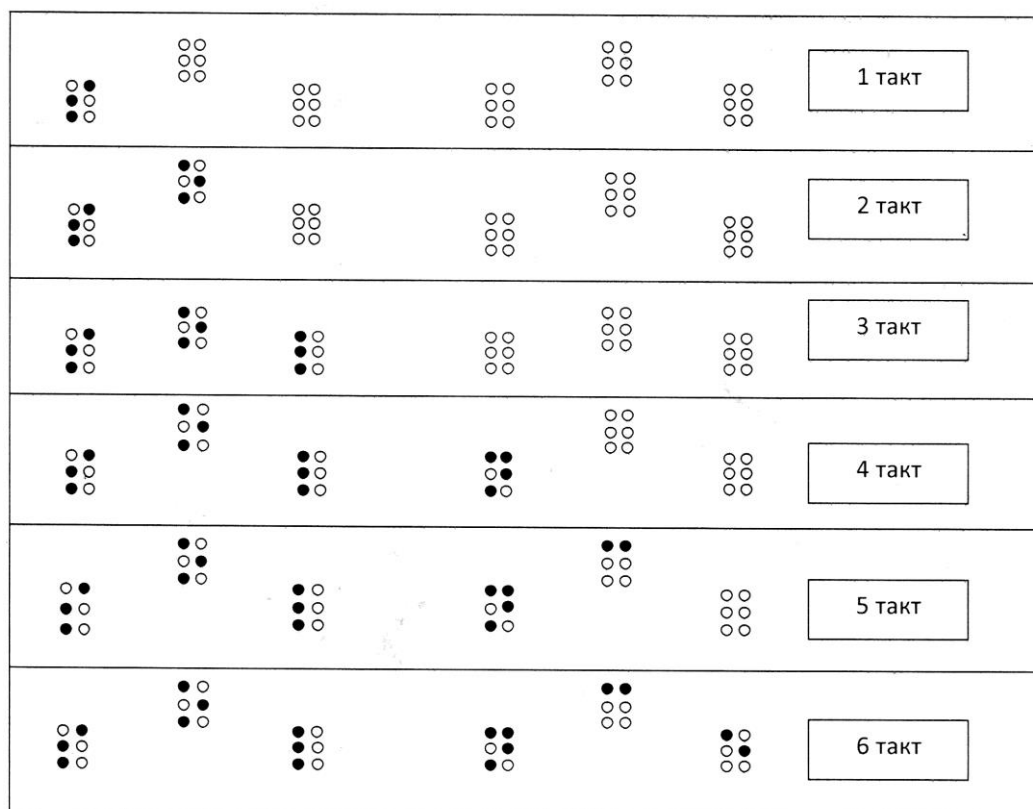


Рис. 2. Рельефно-точечные буквы, распределенные по тактам в процессе образования на панели дисплея слова «солнце»

Известные системы распознавания образов основаны на вероятностных закономерностях. В качестве основы теоретической модели распознавания нами использована модель мышления и поведения человека, построенная по принципам эвристического программирования. Абстрактный механизм мышления складывается из внутренних действий и операций по ограничению разнообразия на каждом такте.

Слово в рельефно-точечной форме является для незрячего человека исследуемым в процессе распознавания образом. Исходной точкой этого процесса является первая буква слова. Образ слова формируется в результате наращивания «массы» тактильных сигналов по мере его отображения в рельефно-точечной форме на панели тактильного

дисплея. На рис. 3 изображен механизм распознавания букв слова, построения образа слова и его распознавания.

Рецептивные поля пальцев рук обеспечивают выделение признаков слова, то есть распознавание букв слова. В системе памяти человека содержатся сложившиеся ранее образы букв и набор признаков букв. Распознавание предполагает соединение этих двух источников информации. Сопоставление с образами букв и слов, хранящимися в памяти, приводит к появлению некоторого неполного промежуточного образа воспринимаемого слова. Сенсорная информация, то есть признаки, полученные при тактильном раздражении, сравниваются с накопленной ранее информацией.

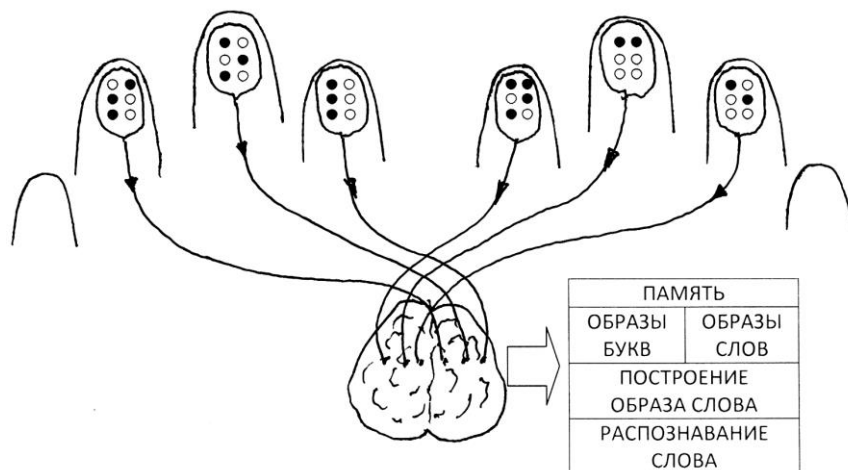


Рис. 3. Механизм распознавания букв слова, построения образа слова и его распознавания

Процесс сравнения не статичен, в процессе получения информации о следующих буквах слова он видоизменяется. В этом процессе имеется также видоизменяющееся ожидание предстоящих сенсорных событий, основанное на сведениях о только что совершившихся событиях. Например, распознавание слова «солнце» происходило уже на 4-м или 5-м этапе. В процессе распознавания во время обработки сенсорного сообщения ожидание непрерывно преобразуется механизмом объединения распознанных букв в образ слова.

Для проверки возможности передачи информации незрячим в электронном виде с помощью шестиэлементного тактильного дисплея было проведено экспериментальное исследование. В исследовании использовалась экспериментальная установка, состоящая из шестиэлементного тактильного дисплея, многоклавишной клавиатуры для передачи информации, устройства перекодирования информации и счетчика знаков.

В эксперименте принимали участие шесть незрячих студентов кафедры «Психология личности и специальная педагогика» Гуманитарного института

ВлГУ. Они, будучи опытными чтецами по Брайлю, с большим интересом отнеслись к новому для них способу получения информации. Тексты в виде коротких рассказов незнакомые испытуемым передавались экспериментатором с помощью клавиатуры, подобной клавиатуре компьютера. Распознанные слова текста незрячие проговаривали вслух. Скорость передачи устанавливалась в зависимости от возможностей тактильного восприятия незрячих и устанавливалась в пределах от 60 до 120 знаков в минуту. Скорость передачи информации измерялась с помощью счетчика знаков и секундомера. При испытании шестизнакового тактильного дисплея незрячие испытуемые без затруднений воспринимали отдельные буквы и сформированные слова указательными, средними, безымянными пальцами обеих рук.

По результатам эксперимента можно сделать вывод о пригодности шестизнакового тактильного дисплея для передачи информации незрячим. Эксперимент показал – в управление шестизнаковым тактильным дисплеем следует внести дополнительные функции. Прием информации должен происходить под контролем незрячего. Для этого следует

вести органы управления, регулирующие посредством буферной памяти скорость подачи информации и возврата к предыдущим словам текста. Воздействовать на органы управления незрячий может свободными от участия в приеме информации большими пальцами рук.

Нельзя считать предлагаемый дисплей альтернативным тактильному дисплею отображающему строку текста. Учитывая вышеобозначенные преимущества шестизнакового тактильного дисплея, работа над ним представляется весьма актуальной.

### Литература

1. Гургенидзе Г. С., Ильенков Э. В. Выдающееся достижение советской науки: обсуждение итогов эксперимента Соколянско-Мещерякова на заседании Ученого совета фак. психологии МГУ им. М. В. Ломоносова // Вопросы философии. 1975. С. 63 – 73.
2. Зинченко В. П., Ломов Б. Ф. О функциях движений руки и глаза в процессе восприятия // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 29 – 41.
3. Ломов Б. Ф. Кожная чувствительность и осязание // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М. : Педагогика, 1982. С. 45 – 66.
4. Мещеряков А. И. О вероятностном характере сигнального восприятия у слепоглухонемых // Дефектология. 1969. № 2. С. 18 – 28.
5. Пальтов А. Е. Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих : монография. Владимир : ВИТ-принт, 2012. 216 с.
6. Суворов А. В. Прежде всего нужен социальный прогресс // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 34 – 41.

### References

1. Gurgenidze G. S., Il`enkov E`. V. Vy`dayushheesya dostizhenie sovetskoj nauki: ob-suzhdenie itogov e`ksperimenta Sokolyanskogo-Meshheryakova na zasedanii Uche-nogo soveta fak. psixologii MGU im. M. V. Lomonosova // Voprosy` filosofii. 1975. S. 63 – 73.
2. Zinchenko V. P., Lomov B. F. O funkciyax dvizhenij ruki i glaza v processe vospri-yatiya // Voprosy` psixologii. 1960. № 1. S. 29 – 41.
3. Lomov B. F. Kozhnaya chuvstvitel`nost` i osyazanie // Poznavatel`ny`e processy` : oshhushheniya, vospriyatie. M. : Pedagogika, 1982. S. 4 – 66.
4. Meshheryakov A. I. O veroyatnostnom karaktere signal`nogo vospriyatija u slepo-gluxonemy`x // Defektologiya. 1969. № 2. S. 18 – 28.
5. Pal`tov A. E. Kommunikacionny`e tehnologii v obuchenii slepoglulix : monografiya. Vladimir : VIT-print, 2012. 216 s.
6. Suvorov A. V. Prezhde vsego nuzhen social`ny`j progress // Deti v informacionnom obshhestve. 2011. № 7. S. 34 – 41.

A. Y. Paltov

**TRANSFER OF INFORMATION TO THE BLIND BY TACTICAL DISPLAY  
OF THE TRANSMITTING WORD**

The article discusses the issues of typhological studies of touch. The approaches to considering the features of tactile perception of the blind are analyzed. The possibilities of perceiving the transmitted information to the blind using tactile displays are considered. The advantages of the proposed tactile display, achieved by attracting receptive fields of the fingers, are shown.

*Key words:* touch of the blind, signaling perception, tactile displays, transitional type of tactile perception, receptive fields of the fingers, recognition of the letters of a word.

УДК 378

*Л. К. Фортва, А. М. Юдина*

**НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

В данной статье представлены этиология, патогенез, механизм развития аддиктивного поведения несовершеннолетних, а также намечены новые тенденции профилактики исследуемого феномена как с педагогической, так и с психологической точек зрения, опираясь на информационно-коммуникативные технологии на современном этапе развития российского общества.

*Ключевые слов:* аддиктивное поведение, несовершеннолетний, факторы риска, мотивация, тенденции, профилактика, социальная зрелость.

В современных реалиях развития российского общества возрастает количество несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества (ПАВ), проводящих все свободное и не-свободное время в Интернете, как следствие – рост правонарушений, преступлений, делинквентной поведенческой стратегии в целом.

Основоположники аддиктологии в отечественной науке – Ц. П. Короленко [2], Т. А. Донских [1; 2] – определяют аддиктивное поведение как один из видов отклоняющегося поведения, направленное на изменение своего психического

состояния вследствие приема ПАВ или фиксации внимания на видах деятельности с целью поддержания искусственной эйфории.

Мы разделяем позицию Е. В. Шаломовой в том, что аддиктивное поведение – это не просто девиантное или отклоняющееся поведение, а это аутодеструкция. Парадокс в том, что человек разрушает себя сам и избавиться от этой зависимости ему чрезвычайно сложно [10, с. 10].

При всех вариациях аддиктивного поведения (злоупотребление ПАВ, виртуализация поведения, когда реальная

действительность подменяется виртуальной, противоправное поведение, суицидальная поведенческая стратегия) все они взаимосвязаны. Если подросток приобщается к одному из видов аутодеструктивного поведения, его вовлеченность в другой вид чрезвычайно высока. Эту же закономерность подтверждает и И. С. Кон.

Каждый человек в своей жизни может переживать состояния, когда ему хочется отвлечься от преследующих его неприятностей, нервного истощения, усталости. Он пытается определить инструментарий, который поможет ему минимизировать или нивелировать это состояние [9]. У каждого индивида он свой: у кого-то это чтение любимой литературы, прослушивание любимых музыкальных композиций, встречи с близкими по духу людьми, а у кого-то это искусственная эйфория, обусловленная принятием спиртных напитков, погружением в мир Интернета, замена реальной действительности виртуальной [11; 14; 15]. Говорить об аддикции надо тогда, когда желание ухода от реальности, связанное с изменением сознания, начинает преобладать и становится навязчивой идеей [1].

У несовершеннолетних, склонных к аддиктивным формам поведения, основной мотив проявляется в изменении психического состояния. Препятствие их не удовлетворяет, поскольку оно «неинтересное», «безликое», как «под сурдинку». Реальная жизнь не подсказывает выход таким индивидам, ничто в ней не способно их надолго увлечь, поменять краски, вызвать небольшую эмоциональную реакцию [12; 13]. Для таких социально незрелых индивидов

не существует обязательств по отношению к родителям, нуждающимся, людям с ОВЗ. Они весь свой жизненный уклад подчиняют двум глаголам «хочу», «нравится» [6]. Исходя из принятой стратегии, они демонстрируют злокачественную пассивность, аморфность, инфантильность в обыденной жизни и активность и энергетический подъем в тех ее сферах, которые приносят им гедонистические установки, невзирая на безнравственность, опасность, возможную противоправность [3, с. 79].

Гедонистическая мотивация выступает первичной формой позитивных эмоций.

Процесс употребления ПАВ, погружение в виртуальный мир и зависание в нем сопровождаются получением удовольствия. Педагоги и родители должны четко дифференцировать, от чего конкретно подросток получает удовольствие – от предвкушения, процесса или результата [4; 11].

Сущность гедонистической мотивации состоит в том, что несовершеннолетний стремится любыми способами продлить удовольствие и во что бы то ни стало минимизировать неудовольствие. В основе гедонистической мотивации лежит ряд психофизиологических механизмов, усиливающих удовольствие и способствующих формированию аддикции: первичное удовлетворение потребности, например, употребление ПАВ при ситуации угрозы для здоровья, жизни, социальному репутации (гедонистический риск); превалирование потребности в удовольствии после попытки мучительного отказа от него (гедонистический отказ).

Привыкание – внутреннее свойство человека и животных. Действие, осуществляемое в определенной последовательности, формирует динамический стереотип – условно-рефлекторный континуум. Устранить его крайне сложно [5].

Индивиды со слабым типом высшей нервной деятельности, меланхолического склада, неспособные принимать решения самостоятельно, отдающие другим право решать за него, конформистская позиция, даже если человек понимает, что решение неверное, но боязнь быть отвергнутым перевешивает здравый смысл, трудности при попытке реализовать новую для индивида задачу, легкая ранимость, уязвимость, повышенная внушаемость представляют собой аддиктивную личность [8]. Это тип личности, для которого свойственен поиск запредельных переживаний и неспособность проявлять ответственность. Поскольку аддиктивная личность характеризуется сосуществованием двух стилей жизни в одном человеке, она приводит к изменению attitudes, мотивации и системы ценностных ориентаций [1; 2].

Что делать институтам воспитания – семье, школе – в плане предупреждения аддиктивного поведения несовершеннолетних?

Во-первых, родители и педагоги должны понять, что употребление подростками ПАВ, виртуальная зависимость – это их отношение к выполнению норм и правил, а в дальнейшем законов. В основе аддиктивного поведения подростков лежит девиантная социализация. Отсюда – любое отклоняющееся поведения ребенка, противоречащее нормам права, морали, требует немедленного реагирования во избежание дальнейших последствий.

Во-вторых, целесообразным подходом к предупреждению аддиктивного поведения несовершеннолетних является установка на здоровый образ жизни и здоровый досуг (эвохологический подход) [12].

В-третьих, у подростков необходимо формировать установки на неприятие ПАВ, с этой целью в российском обществе должны быть сформированы антипитейные традиции, обычаи, ритуалы. Установки на собриологию должны быть в каждой семье.

В-четвертых, у подростков необходимо формировать черты социально успешной личности, усиливающие влияние теории реактивного сопротивления.

В-пятых, ориентировать подростков на ответственную поведенческую стратегию, иницирующую просоциальное поведение в обыденной жизни, воспринимаемое как единственную норму их жизни [7, с. 287].

В-шестых, опираться на новейшие информационно-коммуникационные технологии, дающие возможность подросткам разобраться в себе, узнать свой потенциал, возможности самореализации и самосовершенствования.

В-седьмых, развитие критического и саногенного мышления, позволяющего отделить зерна от плевел, позитивное от негативного, опереться на конструктивное начало и избежать деструктивности.

Таким образом, профилактика аддиктивного поведения несовершеннолетних – это многоаспектная проблема, опирающаяся на достижения ряда наук о человеке и рассматриваемая как национальная проблема, требующая для своего решения интеграции всех прогрессивных сил социума.

### Литература

1. Короленко Ц. П. Аддиктология: настольная книга : учеб. пособие по психотерапии, психиатрии, наркологии, практической и клинической психологии, психологическому консультированию, медиации / под ред. В. В. Макарова. М. : Общерос. проф. психотерапевт. лига : Ин-т консультирования и системных решений, 2012. 524 с.
2. Короленко Ц. П. Личность в мегаполисе. Психология и психотерапия психических нарушений : учеб. пособие по психотерапии, психиатрии, практической и клинической психологии, психологическому консультированию, медиации. М. : Общерос. проф. психотерапевт. лига, 2014. 274 с.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. М. : МЕДпресс, 2001. 427 с.
4. Орехов С. И. Этимологические предтечи категории «виртуальная реальность» // Генезис категории «виртуальная реальность» : материалы междунар. науч. конф. (15 февр. 2008). Саранск : Рузаевский печатник, 2008. С. 202 – 206.
5. Сеченов И. М. Физиология нервной системы : избр. тр. В 4 вып. / И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский ; под общ. ред. акад. К. М. Быкова. М. : Медгиз, 1952. 15 т. Вып. 4: Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И. П. Павлов. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности, (поведения) животных: Условные рефлекссы. 1952. 684 с.
6. Фортова Л. К., Юдина А. М. К вопросу о природе девиаций и их превенции // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2018. № 4. С. 139 – 145.
7. Фортова Л. К. Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании у детей и подростков : монография. Владимир, 2002. С. 287 – 289.
8. Фортова Л. К. Нравственно-правовое воспитание учащейся молодёжи : избр. тр. Владимир : Шерлок-пресс, 2018. 203 с.
9. Фортова Л. К., Маджуга А. Г., Юдина А. М. Концептуально-методологические основания педагогической синергетики : монография / под науч. ред. акад. РАО А. А. Вербицкого. Стерлитамак : Полиграфия, 2019. 212 с.
10. Шаломова Е. В. Педагогические условия профилактики аддиктивного поведения подростков в средних общеобразовательных организациях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2019. 25 с.
11. Юдина А. М. Виртуализация информационно-коммуникативной образовательной среды // Мир науки, культуры и образования. № 3 (76). 2019. С. 151 – 153.
12. Юдина А. М. Информационно-коммуникативная культура как инструмент формирования образовательной среды вуза // Перспективы науки. № 5 (116). 2019. С. 250 – 252.
13. Юдина А. М. Педагогические условия воспитания социокультурной толерантности у старшеклассников в учебной и внеучебной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владимир, 2017. 271 с.



14. Fortova L. K. [and oth]. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile// Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. April 2019. V. 312. P. 531 – 534. [Electronic resource] URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/tphd-18/55916742> (date of access: 10.04.2020)
15. Fortova L. K. [and oth]. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects //Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. April 2019. V. 312. P. 526 – 530. [Electronic resource] URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/tphd-18/55916741> (date of access: 10.04.2020)

### References

1. Korolenko Cz. P. Addiktologiya: nastol'naya kniga : ucheb. posobie po psixoterapii, psixiatrii, narkologii, prakticheskoy i klinicheskoy psixologii, psixologicheskomu konsul'tirovaniyu, mediacii ; pod red. V. V. Makarova. M. : Obshheros. prof. psixoterapevt. liga : In-t konsul'tirovaniya i sistemny`x reshenij, 2012. 524 s.
2. Korolenko Cz. P. Lichnost` v megapolise. Psixologiya i psixoterapiya psixicheskix narushenij : ucheb. posobie po psixoterapii, psixiatrii, prakticheskoy i klinicheskoy psixologii, psixologicheskomu konsul'tirovaniyu, mediacii. M. : Obshheros. profess. psixoterapevt. liga, 2014. 274 s.
3. Mendelevich V. D. Psixologiya deviantnogo povedeniya. M. : MEDpress, 2001. 427 s.
4. Orexov S. I. E`timologicheskie predtechi kategorii «virtual`naya real`nost`» // Genezis kategorii «virtual`naya real`nost`» : materialy` mezhdunar. nauch. konf. (15 fevr. 2008). Saransk : Ruzaevskij pechatnik, 2008. S. 202 – 206.
5. Sechenov I. M. Fiziologiya nervnoj sistemy` : izbr. tr.` V 4 vy`p. / I. M. Sechenov, I. P. Pavlov, N. E. Vvedenskij ; pod obshh. red. akad. K. M. By`kova. M. : Medgiz, 1952. 15 t. Vy`p. 4: Lekcii o rabote bol`shix polusharij golovnogogo mozga / I. P. Pavlov. Dvadczatiletnij opy`t ob`ektivnogo izucheniya vy`sšej nervnoj deyatel`nosti, (povedeniya) zhivotny`x: Uslovnny`e refleksy`. 1952. 684 s.
6. Fortova L. K, Yudina A. M. K voprosu o prirode deviacij i ix prevencii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2018. № 4. S. 139 – 145.
7. Fortova L. K. Social`no-pedagogicheskie osnovy` profilaktiki alkogolizma i narkomanii u detej i podrostkov : monografiya. Vladimir, 2002. S. 287 – 289.
8. Fortova L. K. Nравstvenno-pravovoe vospitanie uchashejsya molodyozhi : izbr. tr. Vladimir : Sherlock-pess, 2018. 203 s.

9. Fortova L. K., Madzhuga A. G., Yudina A. M. Konceptual`no-metodologicheskie osnovaniya pedagogicheskoy sinergetiki : monografiya / pod nauch. red. akad. RAO A. A. Verbiczko. Sterlitamak : Poligrafiya, 2019. 212 s.
10. Shalomova E. V. Pedagogicheskie usloviya profilaktiki addiktivnogo povedeniya podrostkov v srednix obshheobrazovatel`ny`x organizatsiyax : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2019. 25 s.
11. Yudina A. M. Virtualizatsiya informacionno-kommunikativnoj obrazovatel`noj sredy` // Mir nauki, kul`tury` i obrazovaniya. № 3 (76). 2019. S. 151 – 153.
12. Yudina A. M. Informacionno-kommunikativnaya kul`tura kak instrument formirovaniya obrazovatel`noj sredy` vuza // Perspektivy` nauki. № 5 (116). 2019. S. 250 – 252.
13. Yudina A. M. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya sociokul`turnoj tolerantnosti u starsheklassnikov v uchebnoj i vneuchebnoj rabote : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Vladimir, 2017. 271 s.
14. Fortova L. K. [and oth]. Formation of Information and Communicative Culture of Students of a Humanitarian Profile// Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. April 2019. V. 312. P. 531 – 534. [Electronic resource] URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/tphd-18/55916742> (date of access: 10.04.2020)
15. Fortova L. K. [and oth]. Needs of Information and Communicative Culture Formation in Higher Education: Risks and Prospects //Proceedings of the International Conference "Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences" (TPHD 2018): Advances in Social Science, Education and Humanities Research. April 2019. V. 312. P. 526 – 530. [Electronic resource] URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/tphd-18/55916741> (date of access: 10.04.2020)

**L. K. Fortova, A. M. Yudina**

**NEW TENDENCIES FOR PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR  
OF MINORS**

This article presents the etiology, pathogenesis, mechanism for the development of addictive behavior of minors, and also outlines new trends in the prevention of the phenomenon under study, both from a pedagogical and psychological points of view, relying on information and communication technologies at the present stage of development of Russian society.

*Key words:* *addictive behavior, minor, risk factors, motivation, trends, prevention, social maturity.*

Ю. А. Шулекина, О. В. Дмитриева

## ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПОЛИКОДОВЫХ НАРРАТИВНЫХ ТЕКСТОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье обсуждается вопрос о доступности поликодовых нарративов для понимания учащимися начальных классов. Показано, что нарративные тексты, встречающиеся в опыте младших школьников, могут быть представлены как в традиционной языковой (печатной) форме, так и в качестве визуального нарратива (комиксы, графические истории). Особенности восприятия и понимания визуального нарратива обусловлены конфигурацией визуальной информации, что важно для селекции поликодовых текстов в качестве дидактического средства. Подобные тексты особенно эффективны для развития текстовой компетенции младших школьников на начальном этапе обучения, но могут интегрироваться в учебный материал на протяжении всего периода обучения на ступени начального общего образования. Настоящее исследование обнаружило преимущественную успешность младших школьников в понимании поликодового нарративного текста векторного типа.

*Ключевые слова:* поликодовый текст, комикс, визуальный нарратив, понимание нарративного текста, текстовая компетенция, чтение, инклюзивная школа.

Тенденции развития современного образования обусловлены переходом к новому формату образовательного пространства, имеющего мультимодальную природу. Большую роль в его оснащении играют визуальные практики, полимодальные и поликодовые средства. К последним, среди прочего, относят поликодовые тексты – «такие тексты, в которых языковой код сочетается с кодами совершенно иной семиотической системы (визуальный, акустический, кинестетический и т. д.). При этом неязыковая часть несет самостоятельную, но зависимую от языковой информационную нагрузку» [8, с. 13].

Исследования в области психолингвистики [1; 3; 8] указывают на дифференциальный признак таких текстов – асимметричность содержащейся в них информации. Это значит, что вместо линейной развертки содержания посредством системы языковых знаков, как это происходит в традиционном языковом тексте, здесь содержание опосредуется взаимодействием кодовых структур текста, одни из которых могут преобладать и даже подавлять другие в зависимости от контекста [9]. Поэтому работают иные по сравнению с восприятием традиционного текста, механизмы смыслового восприятия во

время чтения, иначе включается интегративная работа когнитивных функций при обработке знаковой информации. Несмотря на сложность взаимодействия кодов, в них сохраняются главные признаки смысловой цельности текста как языковой единицы – факультативное заглавие; членение текста на абзацы, обеспечиваемое, например, модульностью и цифровым маркированием; логическая завершенность; возможность сформулировать концепт текста языковыми средствами [8].

Поликодовые тексты активно интегрируются в современное образование как средство повышения качества обучения детей [4; 5; 8]. Например, в англоязычных странах государственная политика сегодня стимулирует систему образования использовать поликодовые учебные тексты в качестве инструмента для поддержки обучающихся в учебном пространстве. Корпус специальных визуальных текстов является частью общих основных государственных стандартов, прежде всего, для обучения родному (английскому) языку [10; 13].

Оценка процессов понимания детьми младшего школьного возраста визуальных нарративов, к которым относятся и комиксы, значима для изучения образовательных возможностей разных учащихся общеобразовательной (в том числе инклюзивной) школы в когнитивной обработке сложной поликодовой информации. Ведь, читая графические тексты, дети не пассивно воспринимают информацию, но взаимодействуют как с текстом, так и с изображениями для конструирования смысла [11; 12]. Более того, в применении поликодовых текстов в работе с

детьми, имеющими особые образовательные потребности, видится большой дидактический потенциал.

Наше исследование ставило целью на эмпирическом материале проверить гипотезу о различных механизмах понимания поликодовых и традиционных языковых нарративных текстов детьми младшего школьного возраста, а также выявить гендерные особенности работы с текстами указанных видов.

Так, оценка умений обучающихся начальной школы работать с нарративным материалом различных видов в ходе эксперимента была проведена на основе выборки учащихся 2-х классов общеобразовательных школ г. Москвы, не имеющих отклонений в интеллектуальном и речевом развитии. Выборка формировалась на основе детерминированного подхода, базирующегося на простоте установления контактов с обучающимися с целью получения от них необходимой для проведения исследования информации [2]. Выборка включала 94 учащихся, из которых девочки составили 52 человека (55,3 %), а мальчики – соответственно 42 человека (44,7 %).

Процедура эксперимента была организована в соответствии с технологией [7], адаптированной к задачам настоящего исследования. Всем участникам эксперимента предлагались различные виды заданий с нарративными текстами – прочитать, ответить на вопросы по тексту, пересказать. Тексты были представлены как в традиционной языковой форме («Как ежик в лесу гулял», автор Г. Цыферов; «Про Степана и сметану», детская считалка), так и поликодовой форме (комиксы: 1) «Завтрак Пифа» и 2) «Рыбалка Пифа»

[14], 3) «Ветер» [6]). Поликодовый стимульный материал был подобран таким образом, чтобы последовательность кадров в каждом комиксе различалась: комикс «Завтрак Пифа» имел вертикальное расположение кадров, комикс «Рыбалка Пифа» – горизонтальное расположение кадров, комикс «Ветер» имел векторную структуру, предполагающую зигзагообразное восприятие последовательности действий главного героя. Изображения текстов-комиксов представлены на рисунке.

Согласно [7] оценивались умения учащихся 2-х классов работать с нарративными текстами различных видов по следующим параметрам:

1. Понимание внешнего плана текста, связанное с анализом линейной по-

следовательности предложений, организованных по языковым правилам и отражающих семантическое содержание текста.

2. Понимание внутреннего плана текста, то есть понимание смысловой организации материала, включая содержащийся в нем скрытый смысл.

3. Моделирование собственной истории, то есть изложение содержания текста своими словами по следам рассматривания или чтения текста.

4. Потребность в помощи при работе с текстом – необходимость получения от экспериментатора вербальных опор различных видов (наводящих и конкретизирующих вопросов, вводных слов, жестовая инициация речевой активности и т. д.) и эффективность их использования учащимися.



Поликодовые тексты – стимульный материал исследования

Каждый параметр имел оценочную шкалу: полное выполнение задания (25 %), частичное выполнение задания (12,5 %) и невыполнение задания (0 %). Общая успешность участников эксперимента складывалась из суммы баллов, набранных по каждому из четырех параметров. Исходя из указанных критериев оценочный диапазон конкретного испытуемого может варьироваться от 0 %

(полное отсутствие навыков) до 100 % (максимальный уровень развития навыков работы с нарративным материалом).

Нами предлагается использование следующей итоговой шкалы оценки успешности испытуемых по каждому виду нарративного материала и в целом по эксперименту (табл. 1).

Таблица 1. Итоговая шкала оценки успешности обучающихся в работе с нарративным материалом

Совокупная оценка по четырем оцениваемым параметрам, %	Уровень успешности в работе с нарративным материалом
75,1 – 100	Наивысший
50,1 – 75	Высокий
25,1 – 50	Средний
12,6 – 25	Ниже среднего
0 – 12,5	Наименьший

В ходе исследования была проведена оценка успешности работы с нарративным материалом как в целом по выборке, так и в разрезе ее гендерной структуры.

Результаты оценки успешности обучающихся в разрезе отдельных видов нарративных материалов и в целом по эксперименту приведена в табл. 2.

Таблица 2. Результаты оценки успешности работы обучающихся с нарративными материалами различных видов

Вид нарратива	Средний уровень успешности, %	В том числе успешность с учетом гендерной структуры выборки, %	
		Девочки	Мальчики
Вертикальный комикс	55,1	52,3	59,2
Горизонтальный комикс	55,0	56,5	53,0
Векторный комикс	67,9	77,3	57,1
Прозаический текст	53,1	52,7	53,6
Поэтический текст	65,5	56,0	75,0
По всем видам нарративных материалов	59,3	58,9	59,6

Таким образом, данные табл. 2 свидетельствуют, что средний процент успешности по всем видам работ выборка испытуемых продемонстрировала на уровне 59,3 %, что соответствует высокому уровню успешности детей по предложенной в [7] шкале. Особо следует обратить внимание на отсутствие существенных гендерных различий в успешности освоения всех нарративных материалов у испытуемых (58,9 % успешности у девочек и 59,6 % успешности у мальчиков).

При оценке успешности по отдельным видам работ следует отметить, что наивысший уровень успешности был продемонстрирован обучающимися при работе с векторными комиксами (67,9 %) и поэтическим текстом (65,5 %). Необходимо обратить внимание на значительный гендерный разброс по этим видам нарративов: при работе с векторным комиксом средняя успешность у девочек составила 77,3 % при средней успешности по данному виду работы у мальчиков на уровне 57,1 %. И наоборот, при работе с поэтическим текстом мальчики продемонстрировали

среднюю успешность на уровне 75,0 % при средней успешности у девочек на уровне 56,0 %. Проведенная в ходе эксперимента оценка успешности работы с горизонтальными комиксами и прозаическим текстом существенных гендерных различий не выявила.

Также считаем необходимым обратить внимание на общую неоднородность совокупности по параметру оценки успешности работы со всеми видами нарративных текстов. Коэффициент вариации по данному параметру эксперимента равен 43,22 % (что существенно выше 33 %, являющихся мериллом однородности совокупности), а разброс уровня успешности по отдельным испытуемым колеблется в пределах от 12,5 до 100 %, что характерно для комплектации классов начальной школы в обычных общеобразовательных школах г. Москвы.

Далее в ходе обработки экспериментальных данных нами был оценен средний уровень успешности испытуемых по каждому параметру оценки в целом по выборке и с учетом гендерных различий (табл. 3 – 5).

Таблица 3. Средний уровень успешности испытуемых по каждому параметру оценки в целом по выборке

Вид нарратива	Средние величины по параметрам оценки, %			
	Внешний план	Внутренний план	Пересказ	Потребность в помощи
Вертикальный комикс	17,6	6,4	16,6	14,5
Горизонтальный комикс	16,1	9,3	14,2	15,6
Векторный комикс	18,8	15,8	16,3	17,1
Прозаический текст	17,8	19,1	14,9	15,4
Поэтический текст	19,0	17,3	14,9	14,3
По всем видам нарративных материалов	17,9	13,6	15,4	15,4

## СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Таблица 4. Средний уровень успешности испытуемых по каждому параметру оценки для девочек

Вид нарратива	Средние величины по параметрам оценки, %			
	Внешний план	Внутренний план	Пересказ	Потребность в помощи
Вертикальный комикс	15,9	5,1	16,5	14,8
Горизонтальный комикс	16,5	9,7	14,5	15,7
Векторный комикс	21,9	18,0	18,8	18,8
Прозаический текст	17,1	17,9	14,6	15,4
Поэтический текст	18,5	13,1	12,5	11,9
По всем видам нарративных материалов	18,0	12,8	15,4	15,3

Таблица 5. Средний уровень успешности испытуемых по каждому параметру оценки для мальчиков

Вид нарратива	Средние величины по параметрам оценки, %			
	Внешний план	Внутренний план	Пересказ	Потребность в помощи
Вертикальный комикс	20,0	8,3	16,7	14,2
Горизонтальный комикс	15,5	8,8	13,7	15,5
Векторный комикс	15,2	13,4	13,4	15,2
Прозаический текст	18,5	20,4	15,3	15,3
Поэтический текст	19,6	21,4	17,3	16,7
По всем видам нарративных материалов	17,8	14,5	15,3	15,4

Данные табл. 3 – 5 свидетельствуют о том, что наибольшие затруднения у обучающихся вызывает понимание сущностной основы нарративного материала. Успешность понимания внутреннего плана текста является минимальной среди всех оцениваемых параметров как по выборке в целом, так и в разрезе гендерной структуры выборки: при максимально возможном значении в 25 % среднее значение данного показателя по выборке в целом составило 13,6 %, у девочек – 12,8 %, у

мальчиков – 14,5 %. Максимальный уровень успешности был продемонстрирован испытуемыми в части формального восприятия содержания нарратива. По параметру составления внешнего плана текста уровень успешности составил 17,9 % в целом по выборке, 18,0 % – у девочек и 17,8 % – у мальчиков. Анализ навыков пересказа и использования вербальных опор при работе с нарративными материалами у обучающихся начальной школы также не показал существенных гендерных различий.



Актуальный этап исследования позволил нам сформулировать предварительные выводы, которые требуют дальнейшего уточнения:

1. Не выявлены значимые различия в понимании учащимися вторых классов общеобразовательной школы поликодовых и монокодовых (языковых) нарративных текстов.

2. Среди нарративов, представленных в различных модальностях, наиболее доступными для понимания учащимися вторых классов являются визуальный нарратив (комикс) и поэтический нарратив. При этом последовательность расположения кадров в визуальном нарративе (комиксе) имеет значение для лучшего понимания его содержания и конструирования смысла. Комикс с векторной конфигурацией кадров оказался наиболее понятным детям исследуемого возраста относительно комиксов с горизонтальным и вертикальным расположением кадров. Сделанный вывод подтверждается результатами проведенного эксперимента с обучающимися 2-х классов начальных школ г. Москва: при средней величине оценки успешности работы с различными видами нарратив-

ных материалов на уровне 59,3 % появившиеся в выборку обучающиеся продемонстрировали успешность работы с векторными комиксами на уровне 67,9 %, а с поэтическим текстом – на уровне 65,5 % при максимально возможной оценке успешности работы с нарративными материалами в размере 100 %.

3. В ходе исследования выявлено наличие у обучающихся затруднений с пониманием сущностной основы нарративных материалов: процент успешности понимания внутреннего плана нарратива составил 13,6 % при максимально возможном значении оценки по данному параметру в размере 25,0 %. Наилучшие результаты были продемонстрированы испытуемыми в части формального восприятия нарративного материала: при понимании внешнего плана средний процент успешности составил 17,9 % при максимально возможной оценке параметра на уровне 25 %.

4. Существенных гендерных различий в восприятии обучающимися начальной школы различных видов нарративных материалов и формировании отдельных навыков работы с ними в ходе исследования выявлено не было.

### Литература

1. Ворошилова М. Б., Злоказов К. В. Психолингвистические методы исследования креолизованного текста // Политическая наука. 2017. № 2. С. 126 – 137.
2. Дмитриева О. В. Статистика : учеб. пособие. М. : Моск. гос. ун-т печати, 2006. 182 с.
3. Кобзева Е. В. Поликодовый текст как объект филологического анализа // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2017. № 10 (123). С. 58 – 62.
4. Кузьмина Е. О. Использование поликодовых текстов в обучении РКИ на начальном этапе // Наука и школа. 2019. № 1. С. 118 – 123.
5. Омеляненко В. А., Ремчукова Е. Н. Поликодовые тексты в аспекте теории мультимодальности // Коммуникативные исследования. 2018. № 3 (17). С. 66 – 78.

6. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Пособие для логопедов и психологов. М. : АРКТИ, 2002. 136 с.
7. Шулекина Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук. М. : МГПУ, 2008.
8. Шулекина Ю. А. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании : учеб.-метод. пособие. М. : МГПУ, 2018. 100 с.
9. Cohn N. The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images. London, UK : Bloomsbury, 2013. 224 pp.
10. Bucher K., Manning M. Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum // The Clearing House. 2004. Vol. 78. № 2. Pp. 67 – 72.
11. Martín-Arnala L. A., Leóna J. A., Broekb P., Olmosa R. Understanding Comics. A Comparison between Children and Adults through a Coherence. Incoherence Paradigm in an Eye-tracking Study // *Psicología Educativa*, 2019. No. 25 (2). Pp. 127 – 137.
12. McCloud S., Martin M. Understanding Comics: The Invisible Art. NY : William Morrow, an imprint of HarperCollins, 2014. 22 pp.
13. Edwards K. D. Texts as Tools: Engaging Students in Reading to Complement Hands-On Activities // *Science Scope*. 2019. URL: <https://www.questia.com/read/1G1-568147867/texts-as-tools-engaging-students-in-reading-to-complemen> (дата обращения: 21.04.2020).
14. Приключения Пифа [Электронный ресурс]. URL: <https://allforchildren.ru/humour/pif36.php> (дата обращения: 21.04.2020).

### References

1. Voroshilova M. B., Zlokazov K. V. Psixolingvisticheskie metody` issledovaniya kreolizovannogo teksta // *Politicheskaya nauka*. 2017. № 2. S. 126 – 137.
2. Dmitrieva O. V. Statistika : ucheb. posobie. M. : Mosk. gos. un-t pechaty, 2006. 182 s.
3. Kobzeva E. V. Polikodovy`j tekst kak ob`ekt filologicheskogo analiza // *Izvestiya VGPU. Filologicheskie nauki*. 2017. № 10 (123). S. 58 – 62.
4. Kuz`mina E. O. Ispol`zovanie polikodovy`x tekstov v obuchenii RKI na nachal`nom e`tape // *Nauka i shkola*. 2019. № 1. S. 118 – 123.
5. Omel`yanenko V. A., Remchukova E. N. Polikodovy`e teksty` v aspekte teorii mul`timodal`nosti // *Kommunikativny`e issledovaniya*. 2018. № 3 (17). S. 66 – 78.
6. Fotekova T. A., Axutina T. V. Diagnostika rechevy`x narushenij shkol`nikov s ispol`zovaniem nejropsixologicheskix metodov. Posobie dlya logopedov i psixologov. M. : ARKTI, 2002. 136 s.
7. Shulekina Yu. A. Vy`yavlenie i korrekciya narushenij smy`slivogo vospriyatiya rechevogo vy`skazy`vaniya u mladshix shkol`nikov s obshhim nedorazvitiem rechi : dis. ... kand. ped. nauk. M. : MGPU, 2008.

8. Shulekina Yu. A. *Sovremennyye tekhnologii raboty s uchebnikom v inkluzivnom obrazovanii : ucheb.-metod. posobie*. M. : MGPU, 2018. 100 s.
9. Cohn N. *The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*. London, UK : Bloomsbury, 2013. 224 pp.
10. Bucher K., Manning M. *Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum // The Clearing House*. 2004. Vol. 78. № 2. Pp. 67 – 72.
11. Martín-Arnala L. A., Leóna J. A., Broekb P., Olmosa R. *Understanding Comics. A Comparison between Children and Adults through a Coherence. Incoherence Paradigm in an Eye-tracking Study // Psicología Educativa*, 2019. No. 25 (2). Pp. 127 – 137.
12. McCloud S., Martin M. *Understanding Comics: The Invisible Art*. NY : William Morrow, an imprint of HarperCollins, 2014. 22 p.
13. Edwards K. D. *Texts as Tools: Engaging Students in Reading to Complement Hands-On Activities // Science Scope*. 2019. URL: <https://www.questia.com/read/1G1-568147867/texts-as-tools-engaging-students-in-reading-to-complemen> (data obrashheniya: 21.04.2020).
14. Priklyucheniya Pifa [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://allforchildren.ru/humour/pif36.php> (data obrashheniya: 21.04.2020).

**Ju. A. Shulekina, O. V. Dmitrieva**

**THE FEATURES OF POLYCODE NARRATIVE TEXTS  
COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL AGE**

The article discusses the availability of polycode narratives for understanding by primary school students. The authors show the narrative texts in the experience of primary school children can be presented both in traditional language (printed) form, and as a visual narrative (comics, graphic stories). The peculiarities of perception and comprehension of the visual narrative are determined by the configuration of visual information, which is important for the selection of polycode texts as a didactic tool. Such texts are particularly effective for the development of younger student's text competence at the initial stage of education but can be also integrated into the educational material throughout the entire period of training at the stage of primary General education. This study has found primary school children are more successful in comprehension a vector-type polycode narrative text.

**Key words:** *polycode text, comics, visual narrative, narrative text comprehension, text competence, reading, inclusive school.*

### ОТНОШЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА К ДРУГИМ ЛЮДЯМ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье отношение человека к другим людям рассматривается как период становления и проявления Я-отношение/субъект к жизнедеятельности на этапе выполнения профессиональной деятельности, в котором ярко проявляются социально-психологические взаимосвязи и взаимозависимости. Подчёркивается, что на этапе профессиональной деятельности важную методологическую роль играет категория отношения человека к другим людям. Наряду с определением «субъект жизнедеятельности» раскрывается содержание и структура этого понятия, указывается на то, что субъект жизнедеятельности целостен, активен во всех проявлениях триединства отношений (отношения к себе, деятельности, другим людям), оправдывает своё предназначение в социальной действительности и характеризуется как профессионал с развитой саморегуляцией.

*Ключевые слова:* отношение человека к другим людям, Я-отношение/субъект, жизнедеятельность, саморегуляция, профессионализм.

**Введение.** Отношение человека к другим людям как характеристика субъект-объект-субъектных взаимодействий занимает доминирующую позицию в системе триединства отношений человека к жизнедеятельности (отношение к себе, деятельности и другим людям) с возрастного этапа 21 – 22 лет, совпадающего с получением диплома о профессиональном образовании. Именно с этого возрастного этапа, когда молодой человек начинает профессионально-трудовую деятельность, и до окончания её, до выхода на пенсию отношение к людям в триаде отношений к жизнедеятельности, на наш взгляд, сохраняет доминирующую позицию.

Субъект-объект-субъектные взаимоотношения – это взаимоотношения субъектов труда и общения, предметом которого выступают содержательно-результативные характеристики выполняемой деятельности. Вступая в систему субъект-объект-субъектных взаимоотношений и взаимодействий на новом возрастном этапе профессионального и личностного развития, человек формирует новую жизненную стратегию – стратегию субъекта жизнедеятельности, в которой «внутренние условия», раскрывающие содержание Я-отношение/личность, специфическим образом выстраивают отношение конкретного человека к другим людям,

к деятельности и самому себе. Отношение человека к себе на этапе его профессионального становления подчинено требованиям деятельности и тем отношениям, которые возникают в системе «человек – профессиональная деятельность», где ярко представлено Я-отношение/субъект к другим людям.

**Методология субъекта жизнедеятельности.** В работах С. Л. Рубинштейна очень важной областью психологического изучения действительности выступают отношения человека к миру и в первую очередь отношение к другому человеку. Он пишет: «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать» [13, с. 262 – 263].

Б. Ф. Ломов, ссылаясь на марксистскую психологию, пишет, что «субъект – это не бестелесное, нематериальное начало, а живой телесный индивид, включённый во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира, подчиняющийся объективным законам бытия». И далее: «Именно в жизнедеятельности человек формируется и развивается как субъект» [10, с. 144]. И добавим: где имеет место отношение к себе, деятельности, другим людям, где проявляется сущность человека и его взаимодействия и взаимоотношения с собой как другим, другими людьми, социальной средой и социальным миром в целом.

Характеристика человека как субъекта деятельности становится основополагающей, начиная с работ Б. Г. Ананьева. Стать субъектом деятельности – значит, освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию [3], то есть реализовать полученные знания, умения и навыки сформированные в процессе обучения, в практической деятельности. Следует отметить, что стать подлинным субъектом деятельности, то есть профессионалом в своей профессии, способным отстаивать свою профессиональную позицию в коллективе профессионалов, быть независимым в своих суждениях, творцом – это длинный и кропотливый труд по созиданию себя и реализации себя в профессии.

К. А. Абульханова-Славская, изучая проблему субъекта деятельности, раскрывает это понятие с позиций индивидуального уровня бытия человека, способа его осуществления как особое качество психической деятельности, высший уровень осуществляемой ею регуляции, новый способ активности, когда индивид обнаруживает деятельную сущность и становится субъектом своей жизни и её стратегий [2]. На наш взгляд, в данном случае следует говорить о субъекте жизнедеятельности.

В научной психологической литературе говорится, как правило, о субъекте деятельности [1; 2; 3; 5 и др.] и недостаточно, на наш взгляд, обсуждаются вопросы, касающиеся субъекта жизнедеятельности. Конечно, деятельность – одно из важнейших условий и способов развития и существования человека, однако субъектность человека

имеет свою логику развития и проявляется она (субъектность) только на этапе непосредственной производственно-профессиональной деятельности, когда человек реализует свой личностно-профессиональный потенциал в практической деятельности.

Субъектность человека по своему исходному основанию, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, связана со способностью превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования. Сущностным свойством этого процесса является способность человека управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и результаты своих действий [2]. Вот такого рода субъектность человека начинает проявляться, как правило, с того временного периода, когда человек прошёл этап школьного обучения, а также обучения в колледже или вузе и получил диплом о профессиональном образовании – это примерно возраст 21 – 22-летнего молодого человека. Вступая в профессиональную деятельность как молодой дипломированный специалист, человек начинает реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал, сформированный ранее как его сущность, и обогащаться опытом, иначе сказать, общественной сущностью, принимая всё то положительное и новое для него, что накоплено в конкретном рабочем коллективе как коллективной сущности.

Человек есть «общественное существо», является продуктом общества, в котором он формируется, развивается и совершенствуется. По мнению

К. Маркса, человек есть «образ общества», «образ Человечества» [12] и ещё добавим, что конкретно человек – это образ того коллективного, в котором он воспитывался, обучался, развивался и проявлялся.

Именно с возрастного периода 21 – 22 лет у молодёжи начинается новый уровень развития – субъектный, когда бывший студент-выпускник приступает к реализации своего внутреннего личностно-профессионального потенциала в деятельности, где имеют место проявления отношения к себе, деятельности как к субъекту деятельности, общения, познания, где непосредственно проявляется позиция человека по отношению к другим людям, к обществу. Внутренний потенциал человека, сформированный ранее до 21 – 22 лет, как содержание Я-отношения/личности (сформированные особенности мотивации, самооценки, сложившиеся качества / черты личности) определяют не только характер, стиль субъект-субъектных и субъект-объект-субъектных взаимоотношений и взаимодействий, но и результативность этих взаимоотношений и взаимодействий, оказывая влияние на достижения в жизнедеятельности (в деятельности, общении, познании), в саморазвитии и совершенствовании себя как индивида и личности.

В процессе профессионального периода развития наиболее ярко проявляется триединство отношения человека к другим людям, деятельности, себе, который и характеризуется как период Я-отношение/субъекта к жизнедеятельности. Нарушение в одном из звеньев триединства отношений, и особенно в звене отношения к другим людям, приводит, как правило, к коллизиям, связанными с увольнением, переходом на

другое место работы или с переживанием постоянно присутствующего внутреннего напряжения, которое в итоге переходит в дистресс, а порой в определённое соматическое заболевание. В данном случае можно говорить о том, что субъектная позиция человека нарушена и ему требуется определённое время для восстановления триединства отношений, для рефлексии прожитого жизненного этапа, нахождения новой жизненной энергии, поиска и применения новых жизненных средств для дальнейшего позитивного сосуществования.

Методология субъекта жизнедеятельности на этапе профессиональной деятельности раскрывается через обращение к категории отношения человека к другим людям, в содержание которой входят справедливость, совесть, честь, характеризующие собой сознательное и ответственное отношение к словам и делам.

Следует заметить, что первооснова этих важнейших субъектных качеств/черт закладывается в разнообразных семейных обстоятельствах, в которых доминируют уважение, требовательность и любовь, а также в условиях детских образовательных учреждений, в условиях учебной деятельности в школе, колледже, вузе. В данном случае можно говорить о том, что семья, школа, колледж, вуз как малые коллективы по воспитанию подрастающего поколения ответственны за формирование вышеназванных качеств/черт личности формирующегося человека, обеспечивая ему адекватное отношение к другим людям, себе, деятельности. Именно в условиях семьи и учебно-воспитательных учреждений закладываются основы системы субъект-объект-

субъектных взаимоотношений, где сознательность, ответственность, доброжелательность доминируют.

Система субъект-объект-субъектных отношений является базовой характеристикой педагогического, производственного взаимодействия, и, вероятно, можно говорить о том, что это основа любого коллективного взаимодействия. Они (отношения) предполагают ориентацию на уникальность каждого из субъектов взаимодействия, взаимоотношения, где вступают в данный процесс субъективные дихотомические понятия типа: «понимаю» – «не понимаю», «принимаю» – «не принимаю», «сочувствую» – «отвергаю» и другие, которые, как правило, свойственны той или иной личности и непосредственно зависят от содержательных характеристик Я-отношение/личность и соответствующих содержанию личности особенностей саморегуляции человеком поведения во взаимодействии. От уровня развития содержательных характеристик Я-отношение/личность и тесно связанными с ними особенностями саморегуляции зависят субъект-объектные, субъект-субъектные, субъект-объект-субъектные взаимоотношения и взаимодействия, их эффективность и надёжность. В процессе взаимодействия между людьми Я-отношение/личность обуславливает взаимопонимание, признание другого, других, что определяет толерантность конкретного человека и субъектную позицию человека в деятельности и в целом в жизнедеятельности. Субъект деятельности – составная единица субъекта жизнедеятельности, которая многоаспектнее. Субъектность жизнедеятельности человека способствует состоянию

неудовлетворённости достигнутым результатом, в определённой мере – собой, совершенствованию своих качеств и свойств личности, максимально продуктивно реализовывать себя в жизнедеятельности.

Субъект жизнедеятельности в нашем понимании – это человек, активно участвующий в коллективном обсуждении и решении дел, уважающий мнение других и стремящийся к высокой продуктивности коллектива, позитивно воспринимающий мнение других людей, стремящийся понять другого (других), вселяющий уверенность в людей, с которыми общается, в их делах и поступках (отношение к другим людям), творчески реализующий свой личностно-профессиональный потенциал в деятельности (отношение к деятельности), активно созидаящий себя как нравственно сильную личность, находящуюся в бесконечном познании, в поддержании на высоком уровне развития физическую и духовную составляющую (отношение к себе). Вот такую содержательную характеристику субъекта жизнедеятельности следует воспитывать в развивающемся человеке, что будет являться школой человечности, школой толерантности.

Содержание субъекта жизнедеятельности раскрывается лишь тогда, когда он, во-первых, вступая во взаимоотношения с другими людьми, стремится развивать себя и других, создавая, таким образом, благоприятные условия для рационального общения и взаимодействия., во-вторых, в постоянном совершенствовании личностного потенциала как Я-отношение/личность,

продуктивно реализуя его в деятельности и, в-третьих, в позитивно-творческом отношении к себе как индивиду.

Субъект жизнедеятельности, создавая в деятельности нечто важное и необходимое для себя и других, передавая свой продуктивный опыт другим, побуждает их к профессиональному совершенствованию. Этот процесс не односторонний, в нём содержится также активная функция самоактуализации субъекта жизнедеятельности, что обуславливает постоянное самосовершенствование профессиональных и личностных характеристик

Структуру субъекта жизнедеятельности можно представить, как прижизненно сформированное индивидуально-личностно-социальное образование человека, в котором содержательно-творческое отношение к другим людям занимает ведущую позицию в триединстве отношений, подчиняет и регулирует отношение к деятельности и себе, определяет вектор и качество развития человека, высокий уровень саморегуляции и достижений в жизнедеятельности. Нарушение в одном из структурных звеньев субъекта жизнедеятельности приводит, как правило, к искажениям субъектности: субъект-трудоголик, субъект-себялюбец, субъект-иждивенец и т. д. Субъект жизнедеятельности на то и субъект, что он целостен, свободен, независим, активен во всех проявлениях триединства, оправдывает своё предназначение в социальной действительности.

Саморегуляция жизнедеятельности человека, являясь важнейшим компонентом субъектности, позволяет ему (человеку) регулировать форму и со-



держание взаимодействий и взаимоотношений с самим собой, с другими людьми в деятельности и общении. Субъект жизнедеятельности на то и субъект, что способен регулировать отношение к себе как другому, деятельности, другим людям, создавая тем самым оптимальные внутренние условия для реализации себя в деятельности, во взаимоотношениях с другими людьми, что является основой продуктивности жизнедеятельности. Саморегуляция проявляется как единство индивидуальной формы деятельности (интеллектуально-волевая, коммуникативная, эмоционально-волевая, мотивационно-организационная активность) и личностной (мотивация, самооценка, рефлексия, система качеств личности), определяя форму и содержание активности личности в деятельности и её результативность [6; 7 и др.].

Под воздействием механизмов саморегуляции формируются ценности собственного престижа, креативности, достижений, реализуемые преимущественно в сфере образования и досуга ( $p \leq 0,01$ ).

Эмоциональная зрелость, уверенность в собственных силах, умение контролировать свои эмоции и управлять ими тесно коррелируют с развитием волевых качеств учащихся, с высоким уровнем саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля ( $p \leq 0,01$ ).

Человек как субъект жизнедеятельности, по результатам наших исследований [7; 8; 9], проявляет активность и творчество в социально-общественной, профессиональной и лично-досуговой сферах жизнедеятельности. Активность человека в этом случае характеризуется содержательным наполнением своей жизнедеятельности, определением её

задач, их последовательности, организацией своего пространства и времени. В данном случае можно говорить о том, что активно-творческий процесс реализации себя в жизнедеятельности определяет субъектность человека, в которой важное место занимает саморегуляция триединства отношений при доминирующей позиции отношения человека к другим людям.

Адекватное отношение человека к другим людям, деятельности, себе как продуктивное Я-отношение/личность к отношению, на этапе профессиональной деятельности можно связать с понятием «профессионал».

Профессионализм личности А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин рассматривают как качественную характеристику субъекта труда, отражающую высокий уровень его профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариант профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [4].

А. К. Маркова рассматривает понятие профессионализма с точки зрения мотивационной и операционной сторон и отмечает, что профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств [11]. Основу операционной сферы профессионализма составляет совокупность личностных характеристик специалиста: развитое профессиональное сознание, высокая скорость, производительность труда,

надежность и устойчивость полученных результатов, профессиональная обучаемость, творческое отношение к профессии [11].

Всё вышеприведённое и связанное с понятием «профессионализм» характеризует также, на наш взгляд, человека как субъекта профессиональной деятельности, который проявляет ответственное отношение к деятельности, к своим профессиональным обязанностям. Однако ещё раз отметим, что Я-отношение/субъект шире понятия Я-отношение/личность, оно включает также в свою структуру и содержание отношение к себе и отношение к другим людям, показывая тем самым широту взаимодействий и взаимоотношений не только в условиях профессиональной деятельности, но и за её пределами (семья, общественная деятельность, организация досуга, профилактика состояния здоровья).

Профессионализм как принцип делового поведения проявляется не только через высокую продуктивность деятельности, но также через исполнительскую дисциплину, инициативу, скромность, творчество. Творчество в любой деятельности не может полностью исключить дисциплину и исполнительность. Отсутствие скромности в деловом поведении человека неизбежно приведёт его к противопоставлению себя и своей роли коллегам по работе. Исполнительская дисциплина и инициативность – это два взаимосвязанных качества/черты личности любого работника, руководителя. Дисциплинированный, но безынициативный работник, как и инициативный, но недисциплинированный человек, не являются хорошими исполнителями. Любое

творчество предполагает дисциплину хотя бы мыслей и чувств, а также реализацию идей в жизнедеятельности. Поэтому исполнительская дисциплина, инициатива, творчество, скромность не только взаимно дополняют друг друга, но и, взаимодействуя, характеризуют профессионализм человека.

Подводя итоги данного раздела статьи, обозначим, что базовыми составляющими Я-отношение/субъект к жизнедеятельности и саморегуляции субъектом жизнедеятельности является качественный уровень развития качеств/черт человека, а также содержательных характеристик мотивации и самооценки, определяющих форму и содержание отношения человека к другим людям, себе, деятельности, к социальной действительности.

**Заключение.** Отношение человека к другим людям – важнейшая характеристика субъекта жизнедеятельности. Субъектом жизнедеятельности, по нашему мнению, человек становится лишь тогда, когда у него наблюдается гармония в отношении к себе, деятельности, другим людям. Конечно, под влиянием внешних воздействий, часто не зависящих от конкретного человека, сохранить гармонию отношений в триаде отношения человека к жизнедеятельности порой невозможно, однако несмотря на это, следует находить в себе силы, возможности и стремиться преодолевать негативные воздействия внешней и внутренней среды. Боль, страдание, возникшие в результате нарушений в отдельно взятом звене триединства отношения человека к жизнедеятельности под воздействием саморегуляции и самоконтроля своего существования, постепенно утихнут и на их место придут опыт, мудрость.

Мотивационно-смысловую сферу субъекта жизнедеятельности характеризует деловая просоциальная мотивация, адекватно дифференцированная самооценка, высокий уровень развития мотивационно-организационных, эмоционально-волевых, интеллектуально-волевых и коммуникативных качеств/черт личности [7; 8; 9]. Это позволяет ему эффективно осуществлять субъект-объект-субъектную связь, регулировать время и пространство, ответственно относиться к режиму питания, дня, труда и отдыха, переживать удовлетворённость достигнутым в настоящем, побуждать себя на активное личностно-профессиональное развитие, реализацию перспективных жизненных целей, осуществлять позитивно-доверительное и требовательное отношение к другим людям.

### Литература

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М. : Наука, 1973. 287 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
3. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М. : МПСИ, 2005. 432 с.
4. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2003. 252 с.
5. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 95 – 106.
6. Зобков А. В. Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения. Владимир : Собор, 2010. 168 с.
7. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. 2-е изд., испр. и доп. Владимир : Транзит-ИКС, 2016. 251 с.
8. Зобков В. А. Психология отношения человека к себе. Владимир : Калейдоскоп, 2018. 172 с.
9. Зобков В. А. Методология личностного развития человека // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2019. № 38 (57). С. 39 – 48.
10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 445 с.
11. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
12. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 42. С. 41 – 174.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М. : АПН СССР, 1957. 328 с.

References

1. Abul`xanova K. A. O sub`ekte psixicheskoy deyatel`nosti. Metodologicheskie problemy` psixologii. M. : Nauka, 1973. 287 s.
2. Abul`xanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. M. : My`sl`, 1991. 299 s.
3. Anan`ev B. G. Psixologiya i problemy` chelovekoznaniya. M. : MPSI, 2005. 432 s.
4. Derkach A. A., Zazy`kin V. G. Akmeologiya : ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2003. 252 s.
5. Znakov V. V. Psixologiya sub`ekta kak metodologiya ponimaniya chelovecheskogo by`tiya // Psixologicheskij zhurnal. 2003. T. 24. № 2. S. 95 – 106.
6. Zobkov A. V. Psixologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti v perexodny`j (ot starshego shkol`nogo k studencheskomu) period obucheniya. Vladimir : Sobor, 2010. 168 s.
7. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya cheloveka k deyatel`nosti: teoriya i praktika. 2-e izd., ispr. i dop. Vladimir : Tranzit-IKS, 2016. 251 s.
8. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya cheloveka k sebe. Vladimir : Kalejdoskop, 2018. 172 s.
9. Zobkov V. A. Metodologiya lichnostnogo razvitiya cheloveka // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2019. № 38 (57). S. 39 – 48.
10. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy` psixologii. M. : Nauka, 1984. 445 s.
11. Markova A. K. Psixologiya truda uchitelya. M. : Prosveshhenie, 1993. 192 s.
12. Marks K. E`konomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda // Marks K., E`ngel`s F. Soch. T. 42. S. 41 – 174.
13. Rubinshtejn S. L. By`tie i soznanie. M. : APN SSSR, 1957. 328 s.

V. A. Zobkov

**HUMAN RELATIONSHIP TO OTHER PEOPLE AS A CHARACTERISTIC  
OF A SUBJECT OF VITAL ACTIVITY**

In the article, the attitude of a person to other people is considered as a period of formation and manifestation of the Self-attitude/subject to vital activity, at the stage of professional activity, in which socio-psychological relationships and interdependencies are clearly manifested. It is emphasized that it is possible to realize oneself as a subject of vital activity at the stage of professional activity only by referring to the category of a person's relationship to other people. Along with the definition of "subject of vital activity", the content and structure of this concept is revealed, it is indicated that the subject of vital activity is integral, active in all manifestations of the Trinity of relations (relations to oneself, activities, and other people), justifies its purpose in social reality and is characterized as a professional with developed self-regulation.

**Key words:** *human relationship to other people, Self-attitude/subject, vital activity, self-regulation, professionalism.*

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ\*

В статье описаны результаты экспериментальной работы по апробации программы развития исследовательского потенциала первокурсников педагогического вуза, способствующей становлению стадий субъекта инновационной педагогической деятельности. Работа опирается на положения о стадиях субъектности экпсихологической модели В. И. Панова. Описаны задачи этапов формирующего эксперимента и варианты исследовательских заданий. По итогам работы в экспериментальной группе отмечается положительная динамика в достижении вершинных стадий субъекта инновационной педагогической деятельности и развитии поведенческого компонента исследовательского потенциала.

*Ключевые слова:* инновационная педагогическая деятельность, экпсихологическая модель, субъект, исследовательская деятельность студента, исследовательский потенциал студента.

Мировые тренды образования, перспективы развития российского образования предусматривают инновационную активность педагога. Повышение требований к подготовке педагогических кадров определяет актуальность поиска возможных педагогических условий и средств становления субъекта инновационной педагогической деятельности еще на этапе профессионального обучения в педагогическом вузе.

Анализ публикаций по инновационной педагогической деятельности (Кларин М. В. [9]), развитию субъектности в процессе профессионального обучения (Деркач А. А. [3], Знаков В. В. [4], Капцов А. В., Колесникова Е. И. [8], Ольхо-

вая Т. А. [13]) дает возможность трактовать инновационную деятельность как практику, «способствующую достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта педагогической деятельности при поступательном формировании его субъектности» [5, с. 244].

В процессе становления субъектности обучающегося роль личности педагога высшей школы (собственная субъектность педагога, его установки на реализацию образовательного процесса, готовность к субъект-субъектному взаимодействию) изучаются в работах Волковой Е. Н., Кочетковой Т. Н., Панова В. И., Селезневой М. В. и коллег [2; 10; 14; 15].

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-013-00251.

С точки зрения условий формирования субъектности в период обучения в вузе Т. А. Ольховой описаны проблемность, проективность, эвристичность, рефлексивность [13, с. 42]. Т. Н. Кочеткова в качестве ключевых выделяет «проблемный и практико-ориентированный характер обучения..., применение активных форм и методов обучения» [10, с. 194]. Н. Ф. Ильина в процессе становления инновационной компетентности педагога считает обязательным участие в исследовательской деятельности: экспериментальных разработках, прикладных и фундаментальных исследованиях [6, с. 299].

Отсутствие экспериментальных исследований по выявлению эффективных условий в целом, установлению роли исследовательской деятельности, в частности для становления субъекта инновационной деятельности на этапе профессионального обучения является актуальной исследовательской задачей.

Цель исследования: разработать и апробировать программу развития исследовательского потенциала студента для студентов первого курса педагогического института, способствующую становлению вершинных стадий субъекта инновационной педагогической деятельности (Эксперт, Творец) на этапе обучения.

Методологическим основанием работы стала экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности В. И. Панова, которую характеризуют стадийность и процессуальная динамичность [15]. Семь стадий модели содержательно описаны применительно

к инновационной педагогической деятельности [5, с. 244 – 245]. Существенным преимуществом данного подхода являются возможности создания уровневых моделей субъектности и релевантных им видов учебной активности.

Предпринятые нами предварительные исследования по апробации модели субъекта инновационной педагогической деятельности позволили установить, что у большинства испытуемых учителей школ и студентов педагогического образования уровень развития субъектности сформирован до стадий Мастер, Эксперт и Творец. Достижение этих стадий предполагает готовность педагога к инновационной деятельности, при этом в результатах выборок установлена низкая количественная выраженность стадии Эксперт [11, с. 37 – 38; 12, с. 125].

Установленные ограничения вступают в противоречие с представлением о важнейшей профессиональной функции контроля в деятельности учителя. Кроме того, критический анализ, рефлексия и оценка результатов, опыта своего и других с точки зрения возможного преобразования, характерные для сформированной стадии Эксперт, важны в текущих инновационных процессах образования.

Мы предположили, что в традициях непрерывного образования формирование характеристик субъектности уровня инновационной педагогической деятельности возможно уже на этапе профессионального обучения через опыт собственной исследовательской активности студента. Кроме того, исследовательская деятельность рассматривается

нами как деятельностное основание стадии Эксперт.

При рассмотрении готовности к исследовательской деятельности была использована теоретическая модель исследовательского потенциала студентов Н. В. Бордовской и коллег [1]. Достаточный уровень сформированности мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов исследовательского потенциала позволяет самостоятельно осуществлять исследовательскую деятельность [Там же, с. 91 – 92]. Потенциальный исследовательский потенциал становится реальным в учебной деятельности и самостоятельной исследовательской активности [7]. Н. Н. Погребняк среди особенностей европейских исследовательских университетов выделяет раннее привлечение студентов к исследовательскому поиску [16].

В ходе планирования экспериментального исследования была выдвинута гипотеза: создание условий овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности способствует развитию исследовательского потенциала студентов и становлению стадий субъекта инновационной деятельности Эксперт и Творец.

Экспериментальная база исследования – студенты 1-го курса исторического и физико-математического профиля Педагогического института ВлГУ. Количество испытуемых в экспериментальной (МИ-119 (n=17), ИО-119 (n=23)) и контрольной (ФМ-119 (n=17) и ИИ-119 (n=23)) группах составило 40 чел., выборки не нормировались. Исследование проводилось с февраля по июнь 2019 г. в рамках курса

«Социальная психология» с временным регламентом 1 час в неделю.

На констатирующих первом и третьем этапах экспериментального исследования использован следующий диагностический инструментарий.

Методика «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» В. И. Панова, И. В. Плаксиной [5] позволяет устанавливать уровень субъектных характеристик инновационного поведения на студенческих выборках.

Опросник «Методика оценки исследовательского потенциала» Н. В. Бордовской и коллег [1] устанавливает общий уровень и структурные компоненты исследовательского потенциала.

Формирующий этап эксперимента в рамках программы развития исследовательского потенциала имел два уровня задач.

На пропедевтическом этапе решались задачи расширения опыта обобщения и анализа теоретических материалов; знакомство с понятиями объект, предмет, гипотеза исследования, этические нормы организации и проведения исследования; знакомство с этапами и процедурами исследования, формирование умений оформления библиографического списка, иллюстративного материала по утвержденным стандартам.

На завершающем этапе решались задачи развития умений выявления проблемности, актуальности, практической значимости при определении темы исследования, планирования и проведения самостоятельного эмпирического исследования, качественной и количественной обработки данных и оформление его результатов.

Для студентов с высокой степенью реализации исследовательского потенциала в процессе эксперимента возникли незапланированные задачи подготовки тезисов и иллюстративной наглядности результатов, научных публикаций, формирования навыков публичного выступления.

Реализация задач стимулировалась баллами рейтинга по самостоятельной работе студентов и бонуса преподавателя, разработана оценочная шкала видов учебных заданий по каждой теме курса.

На начальном этапе в отличие от контрольной группы содержание основной образовательной программы бакалавриата обогащалось заданиями исследовательского типа в каждой теме курса: знакомство с электронными библиотеками и регистрация в научной электронной библиотеке e-LIBRARY.RU; знакомство с существующими стандартами оформления ссылок (ГОСТ Р 7.0.5-2008); самостоятельный поиск литературы по предлагаемому аспекту темы курса и оформление списка по ГОСТ Р 7.0.5-2008; знакомство с основами делопроизводства и техническими требованиями к оформлению научных работ; знакомство с существующими стандартами оформления иллюстративного материала исследований (ГОСТ 2.105-95); написание рецензии на одну из трех статей по теме

курса по предлагаемому плану; написание рецензии на одну из трех видеолекций теоретического и практико-ориентированного содержания по теме курса по предлагаемому плану; организация лабораторных работ с обсуждением объекта, предмета и гипотезы исследования; формулирование выводов и разработка практических рекомендаций по результатам лабораторного исследования; подготовка аннотации к одному из трех готовых исследований по теме курса.

Второй уровень задач обеспечивался индивидуальной работой со студентами в консультативное время: обсуждение темы, актуальности и практической значимости, этапов исследования, подбора психодиагностического инструментария, результатов и их интерпретации. Итоговое представление социально-психологического исследовательского проекта осуществлялось через собеседование с преподавателем.

По результатам экспериментальной работы пять студентов экспериментальной группы приняли участие в двух студенческих научных конференциях университетского и регионального уровней, подготовили 5 публикаций, отмечены дипломами за 1-е и 2-е место, четырьмя грамотами.

В табл. 1 – 2 представлены результаты исследования субъектности в контрольной и экспериментальной группах до (срез 1) и после (срез 2) эксперимента.

Таблица 1. Среднеарифметические значения достигнутых стадий субъектности контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Стадия		Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
Контрольная группа	срез 1	3,17	2,94	3,41	4,12	3,34	4,03
	срез 2	3,2	3,09	3,52	3,89	3,25	3,715
Экспериментальная группа	срез 1	2,9	2,8	3,47	4,16	3,46	4,24
	срез 2	2,97	2,89	3,41	4,14	4,07	4,42



## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Таблица 2. Выраженность достигнутых стадий субъектности контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Стадия	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Срез 1	Срез 2	Срез 1	Срез 2
Наблюдатель	10 % (4 ч)	10 % (4 ч)	5 % (2 ч)	-
Подмастерье	10 % (4 ч)	7,5 % (3 ч)	5 % (2 ч)	-
Ученик	10 % (4 ч)	20 % (8 ч)	10 % (4 ч)	10 % (4 ч)
Мастер	37,5 % (15 ч)	27,5 % (11 ч)	27,5 % (11 ч)	35 % (14 ч)
Эксперт	2,5 % (1 ч)	5 % (2 ч)	2,5 % (1 ч)	20 % (6 ч)
Творец	30 % (12 ч)	27,5 % (11 ч)	42,5 % (17 ч)	37,5 % (15 ч)
Наблюдатель – Подмастерье	-	2,5 % (1 ч)	-	-
Наблюдатель – Эксперт	-	-	2,5 % (1 ч)	-
Ученик – Эксперт	-	-	2,5 % (1 ч)	-
Мастер – Творец	-	-	2,5 % (1 ч)	2,5 % (1 ч)

По итогам эксперимента в контрольной группе отмечается тенденция к снижению средних значений по стадиям Мастер, Эксперт, Творец; сохраняются доли низкорепродуктивных стадий Наблюдатель, Подмастерье, увеличивается доля стадии Ученик при уменьшении доли стадии Мастер. В экспериментальной группе – тенденция

к повышению средних значений по стадии Эксперт; исчезают низкорепродуктивные стадии Наблюдатель, Подмастерье, увеличивается доля стадии Эксперт.

В табл. 3 – 4 представлены результаты изучения исследовательского потенциала студентов в контрольной и экспериментальной группах до (срез 1) и после (срез 2) эксперимента.

Таблица 3. Среднеарифметические значения исследовательского потенциала контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Шкала		Общий уровень ИП		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
		Балл	Стенайн	Балл	Стенайн	Балл	Стенайн	Балл	Стенайн
Контрольная группа	срез 1	320,175	4	74,4	5	114,2	5	131,325	4
	срез 2	311,5	4	69,8	4	113,75	5	130,45	4
Экспериментальная группа	срез 1	319,225	4	70,55	4	118,1	5	130,5	4
	срез 2	335,475	5	75,15	5	118,65	5	140,7	7

Таблица 4. Выраженность уровней исследовательского потенциала в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента

Уровень исследовательского потенциала	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Срез 1	Срез 2	Срез 1	Срез 2
Высокий	15 % (6 ч)	15 % (6 ч)	12,5 % (5 ч)	10 % (4 ч)
Средний	55 % (22 ч)	40 % (16 ч)	60 % (24 ч)	75 % (30 ч)
Низкий	30 % (12 ч)	45 % (18 ч)	27,5 % (11 ч)	15 % (6 ч)

В начале экспериментальной работы у контрольной группы констатированы более высокие средние значения по мотивационному компоненту и ниже по когнитивному. По окончании - отрицательная динамика средних значений в сырых баллах по мотивационному компоненту и общему уровню исследовательского потенциала; увеличивается доля низкого уровня при уменьшении среднего.

В результатах экспериментальной группы наблюдается положительная динамика по поведенческому и мотивационному компонентам, общему уровню исследовательского потенциала; увеличивается доля среднего уровня при уменьшении низкого.

Для выявления различий между результатами контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Установлены достоверные различия между результатами контрольной и экспериментальной групп на итоговом этапе исследования: по шкале Поведенческий компонент ( $t_{эмп} = 2,6$  при

$p \leq 0,05$ ), по шкале Общий уровень исследовательского потенциала ( $t_{эмп} = 2,7$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Установлены достоверные различия между результатами экспериментальной группы до и после экспериментального исследования: по шкале Поведенческий компонент ( $t_{эмп} = 2,8$  при  $p \leq 0,01$ ), по шкале Общий уровень исследовательского потенциала ( $t_{эмп} = 2,3$  при  $p \leq 0,05$ ).

В условиях проведенного эксперимента потенциальная готовность к исследовательской деятельности становится реальной через развитие поведенческого компонента. Формируются алгоритмы исследовательского поведения, технологическая компетентность; исследовательская позиция способствует развитию самостоятельности и инициативности студента.

Далее результаты обоих этапов подвергались корреляционному анализу. В табл. 5, 6 представлены статистически достоверные корреляционные связи между результатами контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 5. Статистически достоверные корреляционные связи между шкалами методик до и после эксперимента контрольной группы ( $r_{эмп.}$ )

Шкала	Общий уровень исследовательского потенциала		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2
Наблюдатель	-0,535**		-0,289**		-0,426**		-0,476**	
Подмастерье		-0,309**	0,221*		-0,304**	-0,296**		
Ученик	-0,617**	-0,229*	-0,529**		-0,29**	-0,29**	-0,565**	
Мастер	0,63**		0,304**		0,525**		0,573**	
Эксперт	0,348**		0,27*		0,286**		0,244*	
Творец	0,312**	0,269*			0,289**		0,326**	

\* статистически достоверные корреляции  $p \leq 0,05$  ( $r_{крит.} = 0,22$ )

\*\* статистически достоверные корреляции  $p \leq 0,01$  ( $r_{крит.} = 0,28$ )

Таблица 6. Статистически достоверные корреляционные связи между шкалами методик до и после эксперимента экспериментальной группы ( $r_{ЭМП}$ )

Шкала	Общий уровень исследовательского потенциала		Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2	срез 1	срез 2
Наблюдатель								
Подмастерье	-0,244*	-0,355**			-0,221*	-0,451**		
Ученик		-0,449**		-0,402**	-0,308**	-0,39**	-0,45**	-0,312**
Мастер	0,261*	0,24*				0,339**	0,369**	
Эксперт		0,239*			0,289**	0,341**		0,295**
Творец		0,407**		0,341**		0,318**		0,296**

\* статистически достоверные корреляции  $p \leq 0,05$  ( $r_{крит} = 0,22$ )

\*\* статистически достоверные корреляции  $p \leq 0,01$  ( $r_{крит} = 0,28$ )

Отрицательные взаимосвязи низко-репродуктивных стадий Подмастерье и Ученик и исследовательского потенциала объясняются выраженной исполнительской составляющей этих этапов субъектности, исключающей саморегуляцию деятельности [15, с. 58].

В контрольной группе по итогам эксперимента сохраняются отрицательные корреляционные связи стадий Подмастерье ( $r = -0,296$ ,  $p \leq 0,01$ ), Ученик ( $r = -0,29$ ,  $p \leq 0,01$ ) с когнитивным компонентом, стадий Подмастерье ( $r = -0,306$ ,  $p \leq 0,01$ ), Ученик ( $r = -0,229$ ,  $p \leq 0,05$ ) и общим уровнем ИП. Утрачиваются положительные корреляционные связи стадий Мастер и Эксперт с компонентами и общим уровнем ИП; при снижении силы связи сохраняется положительная корреляция общего уровня ИП и стадии Творец ( $r = 0,269$ ,  $p \leq 0,05$ ).

В экспериментальной группе до начала исследования структура корреляционных связей имела отличия – не было связей компонентов и общего показателя ИП со стадией наблюдатель, не было связей мотивационного компонента ИП

со всеми стадиями модели В. И. Панова, менее разветвленная в целом.

По итогам эксперимента в контрольной группе увеличивается сила отрицательной корреляционной связи когнитивного компонента ИП ( $r = -0,451$ ,  $p \leq 0,01$ ) и общего уровня ИП ( $r = -0,355$ ,  $p \leq 0,01$ ) и стадии Подмастерье. Сохраняется корреляционная связь стадии Ученик и когнитивного ( $r = -0,39$ ,  $p \leq 0,01$ ), поведенческого ( $r = -0,312$ ,  $p \leq 0,01$ ) компонентов, появляется связь стадии Ученик и мотивационного компонента ( $r = -0,402$ ,  $p \leq 0,01$ ), общего уровня ИП ( $r = -0,449$ ,  $p \leq 0,01$ ). Для стадии Мастер характерно следующее: при сохранении корреляционной связи с общим уровнем ИП ( $r = 0,24$ ,  $p \leq 0,05$ ), утрачивается связь результатов первого этапа с поведенческим компонентом ИП, появляется связь с когнитивным компонентом ИП ( $r = 0,339$ ,  $p \leq 0,01$ ). Для стадии Эксперт выявлено, что нарастает сила связи с когнитивным компонентом ИП ( $r = 0,341$ ,  $p \leq 0,01$ ), появляется связь с поведенческим компонентом ( $r = 0,295$ ,  $p \leq 0,01$ ) и общим уровнем ИП ( $r = 0,239$ ,  $p \leq 0,05$ ). Для

стадии Творец установлены новые корреляционные связи с мотивационным ( $r = 0,341$ ,  $p \leq 0,01$ ), когнитивным ( $r = 0,318$ ,  $p \leq 0,01$ ), поведенческим ( $r = 0,296$ ,  $p \leq 0,01$ ) компонентами и общим уровнем ИП ( $r = 0,407$ ,  $p \leq 0,01$ ). Структура корреляционных связей вершинных стадий субъектности и структуры ИП качественная, разветвленная.

Описанные результаты корреляционного анализа позволяют установить следующее. Потенциальная и реальная готовность к исследовательской деятельности различаются; без опыта собственной исследовательской активности на ранних этапах обучения потенциальная готовность регрессирует. Учебная деятельность без реальной исследовательской готовности не обуславливает становления стадий субъекта инновационной педагогической деятельности Мастер, Эксперт, Творец.

Создание условий овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности на ранних этапах педагогического образования способствует росту реального

исследовательского потенциала студентов через формирование его поведенческого компонента и развитию становления стадий Эксперт и Творец. Гипотеза, выдвинутая в начале исследования, доказана.

Можно предположить, что самостоятельная исследовательская деятельность является релевантным видом активности этапов становления вершинных стадий субъекта инновационной деятельности, так как способствует актуализации потребности в профессиональном и личностном саморазвитии и достижению творческого уровня профессионального самоопределения.

Практическая значимость определена тем, что устанавливается возможность организации системы целенаправленной работы вуза по обеспечению становления педагогической субъектности с учетом стадий и особенностей их технологического обеспечения. Кроме того, предлагаемая программа может применяться при организации исследовательской деятельности бакалавров ранних курсов обучения.

### Литература

1. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки / Н. В. Бордовская [и др.] // Психологический журнал. 2017. № 2 (38). С. 89 – 103.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.17. М., 1998. 50 с.
3. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. 2016. № 1. С. 8 – 13.
4. Знаков В. В. Новый этап развития психологических исследований субъекта // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 3 – 16.
5. Зобков А. В., Плаксина И. В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 236 – 262.

6. Ильина Н. Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Красноярск, 2014. 361 с.
7. Исследовательский потенциал студента : монография / под ред. Н. В. Бордовской. М. : Русайнс, 2015. 264 с.
8. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся / А. В. Капцов [и др.] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 5А. С. 134 – 145.
9. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ Эксперимент, 1995. 176 с.
10. Кочеткова Т. Н. Условия, способствующие развитию субъектности студентов в процессе получения высшего образования // Вестник ТГПУ. 2012. № 6 (121). С. 190 – 195.
11. Малова Е. Н. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности: опыт теоретико-эмпирического исследования // Акмеология. 2019. № 1 (69). С. 34 – 39.
12. Малова Е. Н. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности на этапе профессионального обучения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2018. № 32 (51). С. 117 – 126.
13. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2007. 45 с.
14. Панов В. И., Селезнева М. В. Опыт изучения профессиональных компетенций преподавателей иностранных языков военного вуза на разных стадиях становления субъектности // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 72 – 80.
15. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психологический институт РАО : Нестор-История, 2014. 296 с.
16. Погребняк Н. Н. Научно-исследовательский потенциал студентов в университетах Европы // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 1 (41). С. 79 – 85.

### References

1. Issledovatel`skij potencial studenta: sodержanie konstrukta i metodika ego ocenki / N. V. Bordovskaya [i dr.] // Psixologicheskij zhurnal. 2017. № 2 (38). S. 89 – 103.
2. Volkova E. N. Sub`ektnost` pedagoga: teoriya i praktika : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.17. M., 1998. 50 s.
3. Derkach A. A. Professional`naya sub`ektnost` kak psixologoakmeologicheskij fenomen // Akmeologiya. 2016. № 1. S. 8 – 13.
4. Znakov V. V. Novy`j e`tap razvitiya psixologicheskix issledovanij sub`ekta // Voprosy` psixologii. 2017. № 2. S. 3 – 16.
5. Zobkov A. V., Plaksina I. V. E`mpiricheskaya struktura psixologicheskix xarakteristik stanovleniya studentov kak sub`ektov innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 4 (40). S. 236 – 262.

6. Il'ina N. F. Stanovlenie innovacionnoj kompetentnosti pedagoga v regional'nom prostranstve nepreryv'nogo obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08. Krasnoyarsk, 2014. 361 s.
7. Issledovatel'skij potencial studenta : monografiya / pod red. N. V. Bordovskoj. M. : Rusajns, 2015. 264 s.
8. Diagnostika stadij stanovleniya sub`ektnosti obuchayushhixsya / A. V. Kapczov [i dr.] // Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory` i sovremennye issledovaniya. 2018. T. 7. № 5A. S. 134 – 145.
9. Klarin M. V. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry`, diskussii (analiz zarubezhnogo opy`ta). Riga : NPCz E`ksperiment, 1995. 176 s.
10. Kochetkova T. N. Usloviya, sposobstvuyushhie razvitiyu sub`ektnosti studentov v processe polucheniya vy`sshego obrazovaniya // Vestnik TGPU. 2012. № 6 (121). S. 190 – 195.
11. Malova E. N. Stanovlenie sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti: opy`t teoretiko-empiricheskogo issledovaniya // Akmeologiya. 2019. № 1 (69). S. 34 – 39.
12. Malova E. N. Stanovlenie sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti na e`tape professional'nogo obucheniya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletov`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2018. № 32 (51). S. 117 – 126.
13. Ol'xovaya T. A. Stanovlenie sub`ektnosti studenta universiteta : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01. Orenburg, 2007. 45 s.
14. Panov V. I., Selezneva M. V. Opy`t izucheniya professional'ny`x kompetencij prepodavatelej inostranny`x yazykov voennogo vuza na razny`x stadiyax stanovleniya sub`ektnosti // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. T. 24. № 4. C. 72 – 80.
15. Panov V. I. E`kopsixologiya: Paradigmal'ny`j poisk. M. ; SPb. : Psixologicheskij institut RAO : Nestor-Istoriya, 2014. 296 s.
16. Pogrebnyak N. N. Nauchno-issledovatel'skij potencial studentov v universitetax Evropy` // Gumanitarnye nauki (g. Yalta). 2018. № 1 (41). S. 79 – 85.

**E. N. Malova**

**STUDENT RESEARCH ACTIVITY AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY**

This article describes the comprehensive results of experimental work on testing a program for developing the research potential of first-year students at a pedagogical university, which fosters the stages of the innovative pedagogical activity subject. The work is based on the provisions on the stages of the subjectivity of V.I. Panov's ecopsychological model. The tasks of the stages of the forming experiment and the options for research tasks are described. According to the results of the work, in the experimental group, there is a positive trend in terms of reaching the summit stages of the innovative pedagogical activity subject as well as the elaboration of the behavioral component of the research capacity.

**Key words:** *Innovative pedagogical activity, ecopsychological model, subjectivity, student research activity, student research potential.*

---

---

# ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.14

*Н. В. Лунева, Ю. А. Новикова*

## РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА

В педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Технологии, построенные на основе интегративного подхода, позволяют значительно повышать качество обучения за счет усиления его функций – образовательной, воспитательной, развивающей. Возможности интеграции в обучении ярко проявляются в условиях интегрированного урока – особенно заметным становится развивающий потенциал урока. В данной статье сделана попытка раскрыть развивающий потенциал урока в условиях интеграции предметов (математика+физика).

*Ключевые слова:* образование, обучение, урок, интеграция, содержание образования, учебный предмет, ведущая функция учебного предмета, физика, математика, научный метод, интеллектуальное развитие.

Наиболее интересной составляющей частью образовательных технологий являются интегрированные уроки, основанные на межпредметном взаимодействии, предполагающие использование знаний, опыта и способов деятельности, ведущих идей и ценностных смыслов. Весьма распространенным вариантом интегрированного урока является урок, основанный на бинарной интеграции содержания образования (учебных предметов, учебного материала). Мы рассматриваем бинарный урок как частный случай интегрированного урока.

Появились и распространились справедливые суждения о том, что целостная картина мира, которая с раннего возраста складывается у ребёнка, в школе разрушается из-за границ между учебными дисциплинами; дети

попадают в так называемый «герменевтический круг»: они не знают целого, а без этого нельзя понять и его частей. Прерываются связи не только между предметами, но и внутри тем одного предмета: дети не чувствуют значимости изученной темы, не понимают ее связи с темами данного предмета в целом и не понимают их применимости к другим предметам.

Интегрированные уроки способствуют тому, чтобы знания представляли перед школьниками целостными и взаимосвязанными, развивали деятельностный подход в обучении, о котором много говорят в связи с переходом на ФГОС.

Я. А. Коменский сформулировал «золотое правило» успешного освоения материала: «... пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только

можно – предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами; так как ... указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо» [1]. Интегрированный урок является одной из форм реализации «золотого правила», на котором изучаемая тема рассматривается средствами нескольких предметов.

Задача интеграции – через органическую, реальную связь различных учебных предметов создать у учащихся представление о единстве окружающего мира и развивать творческую активность учащихся, побуждая к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, что способствует общему развитию личности. Структура интегрированных уроков требует четкости, логической взаимообусловленности учебного материала на каждом этапе урока.

Интегрированные уроки – это творчество двух или нескольких педагогов, перерастающее в творческий процесс у учащихся, поскольку постижение некой проблемы на стыке двух наук – это всегда вызывает высокую мотивацию. В то же время проведение интегрированных уроков связано с организационными, дидактическими и методическими трудностями. Их трудно стыковать с учебной программой двух, трех

предметов, имеются сложности с расписанием. Уязвимое место интегрированного урока – техника взаимодействия учителей, последовательность их действий, методы работы с учебным материалом, продолжительность каждого действия.

Основные цели интегрированных уроков – воспитание культуры, ценностной ориентации учащихся и развитие интеллектуальных способностей, в первую очередь таких, как анализ и синтез, обобщение на различных уровнях, сопоставление и установление межпредметных и смысловых связей. В интегрированных уроках учебные цели становятся опорными. Проведение интегрированного урока может быть вызвано следующим:

- при обнаружении дублирования одного и того же материала в учебных программах и учебниках;
- при лимите времени на изучение темы и желании воспользоваться готовым содержанием из параллельной дисциплины;
- при изучении межнаучных и обобщённых категорий (движение, время, развитие, величина и др.), законов, принципов, охватывающих разные аспекты человеческой жизни и деятельности;
- при выявлении противоречий в описании и трактовке одних и тех же явлений, событий, фактов в разных науках;
- при демонстрации более широкого поля проявления изучаемого явления, выходящего за рамки изучаемого предмета;
- необходимостью проблемных ситуаций в обучении предмету.



Интеграция проводится всегда на некотором научном основании: интегрировать на уроке можно компоненты педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы обучения. Такие составляющие содержания образования, как интеллектуальные и практические умения, являясь компонентами многих дисциплин, объединяемые в одном уроке, становятся системообразующими, вокруг них собирается и приводится в новую систему учебный материал. Высокой интегрирующей силой обладает научный метод.

Эффективность интегрированных уроков проявляется в следующем:

1) объединение педагогических усилий двух или нескольких педагогов позволяет раскрыть диалектику и границы знаний из разных научных сфер, возможности интеграции различных видов научного знания; достоинства одного педагога дополняются достоинствами другого;

2) объединение усилий двух педагогов способствует усилению управления процессом познавательной и практической деятельности (при большой наполняемости группы). Смена ведущей роли в ходе занятия одного педагога другим благоприятствует тому, чтобы педагог мог увидеть практические результаты своих действий на предыдущем этапе, тем самым усиливается самоконтроль педагога;

3) усиление индивидуализации обучения. Регулярная смена учебных этапов позволяет выявить тех учащихся, которые нуждаются в особом внимании. Эти уроки имеют большое значение и в плане повышения квалификации самих педагогов. Интегрированные уроки позволяют комплексно

сочетать разнообразные методы обучения: диалогические, мотивационно-побудительные, интерактивные, метод контроля, наполняя деятельность учащихся новыми смыслами.

*Таким образом, интегрированные уроки – это оптимальная форма реализации образовательных стандартов, так как позволяют достичь метапредметных результатов, помогая учащимся принимать решения в ситуациях, требующих творческой деятельности, то есть знания формируются на IV уровне.*

**С дидактической точки зрения образовательный смысл интегрированного урока определяется ведущими функциями учебных предметов, вступающих в интеграцию.** Урок, рассматриваемый в данной статье, основан на интеграции учебных предметов «математика» и «физика». Ведущая функция учебного предмета определяется компонентами бинарной интегративной системы содержания образования [3], в которой интегрированы инвариантно-деятельностная структура содержания образования (по В. С. Ледневу [2]) и культурологический состав содержания образования (по В. В. Краевскому, И. Я. Лернеру, М. Н. Скаткину [5]).

Ведущая функция учебного предмета «математика» определяется двумя компонентами: *познавательная деятельность и опыт деятельности* (в основе которого – умения и навыки).

Ведущая функция учебного предмета «физика» определяется тремя компонентами: *познавательная деятельность, знания о природе, технике (законы, теории) и опыт деятельности*

(умения, навыки), поскольку применение математических расчетов, имеющих место в математике, требует только математического объяснения, а объяснение физических явлений и процессов требует не только умения сделать математические расчеты, но и объяснить их с точки зрения физических законов и теорий. Сущностная сторона интеграции заключается: а) в обогащении представлений об изучаемых объектах, б) взаимном усилении их образовательного влияния на учащихся, в) в расширении прикладных образовательных возможностей и др.

В нашем случае речь идет о взаимном усилении образовательного влияния интеграции математики и физики – причем усиление связано с познавательной деятельностью учащихся (взаимосвязь теории и практики): более глубоким осмыслением физических явлений и процессов с учетом привлечения метода аналогии (математика), открытием новых сторон в физических явлениях и процессах, конкретизацией математического смысла в физических расчетах. Всё это способствует лучшему пониманию научного метода – важнейшего инструмента познавательной деятельности, приводя к активной реализации развивающей функции обучения. Это доказывается развитием таких качеств знаний у учащихся, как осознанность, гибкость, действенность, прочность, системность. Внешне наблюдаемый эффект интегрированного урока: высокая содержательная и деятельностная плотность урока, познавательная и практическая активность учащихся, значительное число задач и примеров, решаемых учащимися «в уме», быстрота мышления при

правильных ответах (хорошая ориентировка в учебном материале), оперативность в переходе от теоретических рассуждений (математика, физика) к примерам практического характера (физическим явлениям и процессам), от описания к объяснению и предсказанию (владение познавательными функциями научного знания, логическая культура).

Рассмотрим интегрированный урок в 9-м классе по теме «Применение линейной функции к решению физических задач».

**Тип урока: урок закрепления знаний, умений, навыков (или комплексного применения знаний).**

Движение вперед в науке обусловлено возникающей потребностью, необходимостью, т. е. носит практический характер, при этом математика создает теоретические основы для появления нового вычислительного аппарата, который находит практическое применение в самых разных областях деятельности человека. Структура данного урока дает возможность получить целостное представление об использовании интеграции в обучении на примере интегрированного урока «математика + физика» при доминанте деятельностной, ценностной и субъектно-личностной модальностей в условиях их взаимосвязи как сцепления [4], которые, усиливая друг друга, дополняют взаимосвязь предметов, поддерживают внимание учащихся и повышают их мотивацию к осознанному применению знаний одного предмета при изучении другого. Данный урок подготавливает учащихся и к выполнению отдельных заданий ОГЭ.

### 1-й этап. Организационный.

- приветствие учителя;
- распределение по рабочим группам;
- проверка готовности рабочего места;
- распределение раздаточного материала.

Для определения темы урока учитель предлагает учащимся разгадать ребус. Это задание привлекает своей простотой и наглядностью, и учащиеся быстро называют тему урока: «Графики».

Учитель математики напоминает учащимся о том, что с линейными функциями они познакомились еще в 7-м классе, на данном уроке им предстоит узнать их с другой стороны: увидеть, как они используются при решении задач физического содержания, показать их практическое применение в различных отраслях жизни, в других науках. Высказывание Е. Вагнера о том, что *«вся глубина мысли, которая заложена в формулировку математических понятий, впоследствии раскрывается тем умением, с которым эти понятия используются»*, конкретизирует тему урока.

**Цель урока** раскрывает ученикам главное направление урока – связь между физикой и математикой, т. е. интеграция является основанием урока – от целей до его результата.

**Задачи урока** отражают интеграцию содержания двух предметов – в математическом и физическом аспектах с учетом УУД:

– **образовательные:** использовать возможности интегрированного урока при изучении графиков линейной функции, показывая ее как инструмент

при изучении физики; использовать в метапредметной связи с математикой. Показать всеобщий математический смысл графического изображения физических процессов;

– **развивающие:** развивать абстрактно-логическое мышление, умение «переносить» теоретические сведения в зону практической деятельности; обеспечить развитие математического языка, умения оперировать математическими понятиями для объяснения физических процессов; показать ценность знаний в проведении исследований и создании проектов, т. е. в реализации познавательной функции научного знания;

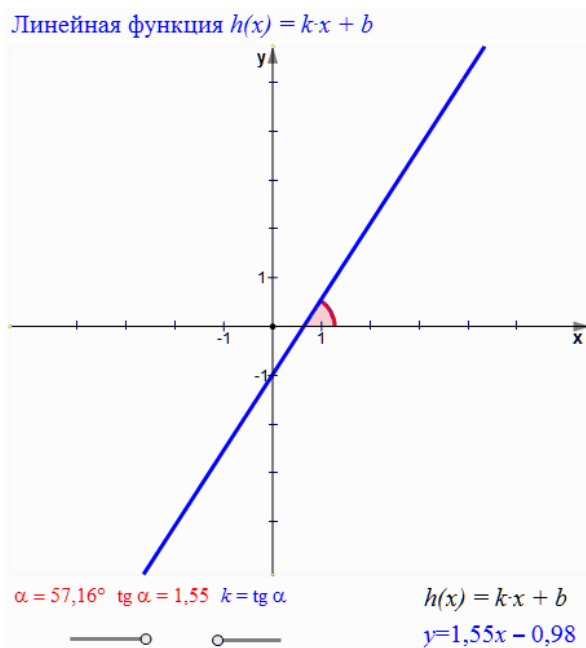
– **воспитательные:** содействовать умению работать в команде, планируя работу в определенном темпе; применять знания для достижения целей, осуществляя самоконтроль и самокоррекцию деятельности; учитывать интересы каждого ученика, формировать опыт деятельности и отношений.

Учитель поясняет задачи урока и предлагает учащимся ознакомиться с маршрутным листом и информацией по его заполнению. В маршрутном листе цель урока подкрепляется таблицей «Знаю. Хочу узнать. Узнал».

**2-й этап.** Актуализация имеющихся знаний. Решение задач с помощью графиков линейных функций.

Актуализация имеющихся знаний также опирается на содержание двух предметов. С точки зрения математики необходимо выделить систематичность теоретических основ для предстоящего урока. Учитель говорит о том, что изучаемые формулы – это не только знаки и буквы, это абстрактные символы (буквы, значки, функции, линии, связи

между ними, связь между аргументом и значением функции), которые позволяют вводить в рассмотрение новые понятия и выполнять простейшие преобразования с целью их дальнейшего практического использования. Развитие абстрактных понятий способствует расширению мировоззрения учащихся, которое, в свою очередь, приводит их к пониманию перехода этих представлений к конкретному применению их к реальным процессам окружающего мира. Во многом эти процессы знакомы учащимся с точки зрения жизненного опыта. В этой части урока учитель математики отрабатывает теоретические аспекты понятия линейной функции (при наличии интерактивной доски можно показать изменение положения и характеристик этой функции).

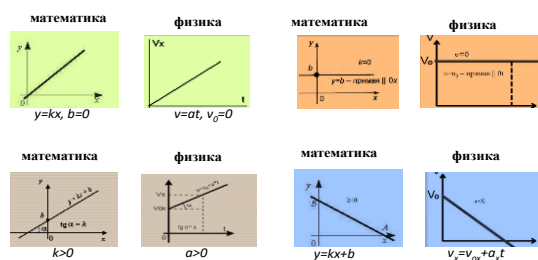


Далее эту мысль развивает учитель физики, предлагая учащимся осознать реальность физических процессов, с которыми сталкиваемся ежедневно, показывая, что возможность дать им символическую/знаковую форму математических понятий помогает обобщить эти

процессы, установить их закономерность, дать этим закономерностям путевку в реальную жизнь в виде конкретных научных приборов или механизмов.

**3-й этап.** Закрепление, или комплексное применение знаний. Применение интегрированных знаний (метод аналогии в графических задачах). Для развития у учащихся метапредметных УУД на данном этапе происходит установление связи визуального образа абстрактной функции и конкретного физического процесса. При рассмотрении графиков одного вида выявляется математический и физический смысл происходящих процессов, явлений и их закономерностей. Умение осознанно, оперативно устанавливать связи между физикой и математикой при объяснении физических явлений показывает гибкость мышления, способствуя развитию научного мировоззрения обучающихся. Формулирование сравнительных характеристик происходящих явлений осуществляется через перенос понятий с языка математики на язык практического применения законов физики. Учащимся предлагается серия графиков, которые следует охарактеризовать с точки зрения математики и объяснить, какие виды движения они характеризуют.

Аналогия в графических задачах



Учащиеся:

- Первый график – это прямая пропорциональность, проходит через начало координат. Второй график дает представление о равноускоренном движении с начальной скоростью равной нулю.

- Первый график – прямая, параллельная оси абсцисс, это частный случай линейной функции, у которой коэффициент  $k = 0$ . Второй показывает, что движение происходит с постоянной скоростью, тело движется равномерно.

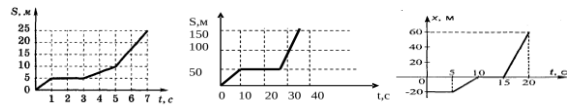
- Первый график – это линейная функция общего вида, функция является возрастающей, так как график проходит через 1-ю и 3-ю координатные четверти. Второй график иллюстрирует равноускоренное движение с начальной скоростью.

- Первый график – это линейная функция общего вида, функция является убывающей, так как график проходит через 2-ю и 4-ю координатные четверти. Второй график иллюстрирует равнозамедленное движение с начальной скоростью.

Следующие задачи показывают необходимость использования связи между аналитическими и графическими методами их решения. На данном этапе урока происходит перенос знаний в творческую деятельность. (При наличии шести групп одна задача дается на две группы). Затем решение записывают на доске. Творческое задание требует переноса знаний из практической области движения объекта в аналитическую область математической функции.

Задачи на слайдах:

1. Придумайте задачи по заданным графикам.
2. Рассчитайте среднюю скорость на всем пути



## Решение задач

### Задача №1.

Учитель физики

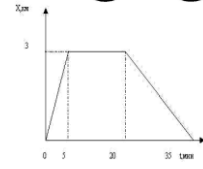
По данному графику движения велосипедиста

- опишите характер движения на каждом участке;
- найдите скорость на каждом участке.

Учитель математики

- найдите весь пройденный путь.
- какой способ решения позволяет быстро ответить на заданный вопрос?
- как называется такая функция в математике?

Проверка выполнения заданий у доски.  
Самооценка.



Новая задача является комбинированным заданием, в котором учащиеся должны показать гибкость и оперативность знаний.

### Задача №2

Учитель физики

На рисунке (экране) представлены графики зависимости координаты от времени для двух шаров.

- запишите уравнение движения каждого шара (выполняют по вариантам – по одному графику)
- какой из шаров двигался с большей скоростью?
- что можно сказать о точке пересечения графиков?

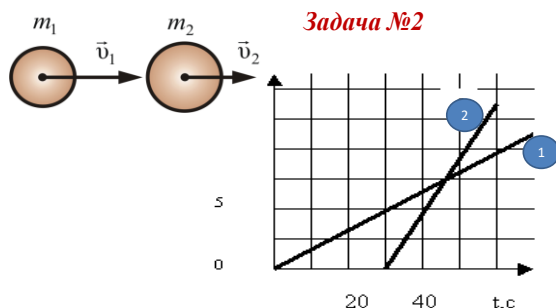
Учитель математики

а) как можно определить графически какой из шаров двигался с большей скоростью?

- измените положение графиков так, чтобы:
  - 1) скорость первого шара стала больше скорости второго;
  - 2) оба шара одновременно начали движение из одной точки;
  - 3) что можно сказать о точке пересечения графиков?

Возможность визуализации задач кинематики путем построения графиков позволяет полнее раскрыть дополнительные возможности интеграции при решении подобного типа задач.

Разнообразие содержания и способов деятельности направлено на раскрытие творческого потенциала учащихся при работе в группах (самостоятельная работа, одна задача на группу).



С целью развития коммуникативных УУД учащимся в группах предлагаются графические задачи на расчет скорости объекта и пройденного пути. В каждой группе решают задачи (они могут быть разными по сложности в зависимости от уровня развития детей), которые учащиеся могут выбрать сами или предложенные им учителем. Учащимся необходимо привлечь свой жизненный опыт, а также ранее полученные знания, чтобы смоделировать ситуацию, представленную графически на реальные обстоятельства. Таким образом, в очередной раз умение оперировать знаками и символами должно быть преобразовано в ясное понимание учебной ситуации, которая имеет вполне реальный характер. При этом происходит «встреча» абстрактных знаний с возможной практической ситуацией.

**4-й этап.** Контроль знаний и умений, самоконтроль.

На данном этапе формируются такие УУД, как умение обобщать и составлять целое из отдельных частей, которые относятся к двум предметам, но

в процессе практического применения синтезируются в совершенно новые представления с последующим практическим использованием. Результатом обобщения знаний, полученных в самое разное время на протяжении 2 – 3 последних лет, будет небольшая самостоятельная работа, нацеленная на умение осознанно применять свое понимание обобщаемого материала к практическому решению поставленных задач, что в свою очередь демонстрирует системность и прочность знаний. Самостоятельная работа проводится в 6 вариантах (по количеству учащихся в группе) по заранее подготовленным карточкам.

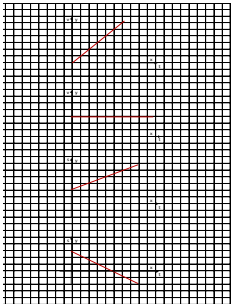
**5-й этап.** Обобщение и систематизация знаний. Области применения линейной функции.

Данный этап проводится учащимися, получившими предварительное задание сделать мини-сообщение по данной теме. Если есть возможность использовать интернет-ресурсы, то можно дать группам задание подготовить такие мини-сообщения на уроке. Системность материала, рассмотренного на уроке, позволяет наиболее полно показать различные области применения абстрактного понятия линейной функции в тех сферах деятельности человека, которые были уже знакомы, но никак не связывались с изученными понятиями, которые с математической точностью объясняют сущность рассматриваемых процессов. Результат такого единства двух предметов – появление новых приборов и механизмов, позволяющих дальше развивать теоретические основы и получать все новые и новые области их применения.

**6-й и 7-й этапы.** Подведение итогов урока, рефлексия деятельности. Инструктаж о домашнем задании. На этом этапе учащимся предлагается оценить то, что сегодня на уроке им показалось новым и помогло установить связи между предметами. В маршрутном листе отразить свое отношение к изучаемому вопросу, используя таблицу. Таблица «Знаю. Хочу узнать. Узнал», которая была дана в начале урока, позволит выяснить степень усвоения данного материала. Учащиеся корректируют свои знания, понимают уровень своего усвоения знаний и могут осуществить саморегуляцию, оценивая свои способности, а также воспитывать силу воли при преодолении препятствий в вопросах изучения тем, связывающих математику с физикой и не только. В это время *раздаются карточки* с домашней работой и делаются пояснения к ее выполнению.

При наличии интерактивной доски выполняется задание на установление соответствия графика формулам математики и физики.

**Установите соответствие**

<p>Математика <math>y=kx+b</math></p> <p><math>k&gt;0, b=0</math></p> <p><math>k=0, b&gt;0</math></p> <p><math>k&gt;0, b&lt;0</math></p> <p><math>k&gt;0, b&gt;0</math></p>		<p>Физика</p> <p><math>s=s_0+v_x t</math></p> <p><math>v_x=v_{ox}+a_x t</math></p> <p><math>s=vt</math></p> <p><math>v=v_{ox}</math></p> <p><math>s=s_0-v_x t</math></p>
---	---	--

1. Определите по графику вид движения
2. Запишите для каждого графика соответствующую формулу линейной функции.

Регулятивные УУД формируются также в процессе рефлексии. Задание, выполняемое на интерактивной доске, позволяет быстро проверить уровень усвоения материала урока (оценочно-диагностический момент). Полнота и

глубина рассмотренных вопросов позволяют сформулировать домашнее задание на разных уровнях сложности и на следующем уроке проверить прочность и осознанность материала урока. Возвращаясь к высказыванию Е. Вагнера, делается вывод о том, что точность математических формул и формулировок позволяет установить новые закономерности в физике, открыть дорогу применению физических законов к созданию новых приборов и научных открытий. Подводятся итоги урока.

Возвращаясь к роли функции в нашей жизни, делается обобщение.

*В современном мире невозможно без помощи различных функций не только рассчитать космические траектории, работу ядерных реакторов, бег океанской волны и закономерности развития циклона, но и экономично управлять производством, распределением ресурсов, организацией технологических процессов, прогнозировать течение химических реакций или изменение численности различных взаимосвязанных в природе видов животных и растений, потому что всё это динамичные процессы, которые описывают различные функции в том числе и линейная функция.*

Проведение интегрированных уроков усиливает метапредметную направленность обучения с доминантой опоры на активную деятельность учащихся, их самостоятельность, сотрудничество, формируя устойчивую потребность выявлять аналогичные / интегративные связи при изучении других дисциплин. Данный урок способствовал интеллектуально-мировоззренческому развитию учащихся через взаимное усиление возможностей математики и физики, умение идти в развитии от абстрактных понятий к умению выявлять их практическую ценность.

## Литература

1. Коменский Я. А. Великая дидактика : избр. пед. соч. М., 1939. Т. 1. 321 с.
2. Леднев В. С. Содержание образования. Проблемы структуры. М. : Просвещение, 1990. 264 с.
3. Перминова Л. М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии : монография. СПб. : СПб АППО, 2004. 388 с.
4. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.

## References

1. Komenskij Ya. A. Velikaya didaktika : izbr. ped. soch. M., 1939. T. 1. 321 s.
2. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovaniya. Problemy` struktury`. M. : Prosveshhenie, 1990. 264 s.
3. Perminova L. M. Samoidentifikaciya uchitelya: opy`t didakticheskoy refleksii : monografiya. SPb. : SPb APPO, 2004. 388 s.
4. Perminova L. M. Predmetnost` obucheniya kak problema didaktiki: metodologicheskij analiz // Pedagogika. 2012. № 6. S. 18 – 25.
5. Teoreticheskie osnovy` sodержaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner. M. : Pedagogika, 1983. 352 s.

**N. V. Luneva, Yu. A. Novikova**

### **DEVELOPING POTENTIAL OF THE INTEGRATED LESSON**

The concept of pedagogical technology has firmly entered the pedagogical lexicon. Technologies built on the basis of an integrative approach can significantly improve the quality of education by strengthening its functions-educational, educational, developing. The possibilities of integration in learning are clearly manifested in the conditions of an integrated lesson - the developing potential of the lesson becomes especially noticeable. This article attempts to reveal the developing potential of the lesson in terms of integration of subjects (mathematics+ physics).

**Key word:** *education, training, lesson, integration, content of education, educational subject, the leading function of the subject, physics, mathematics, scientific method, intellectual development.*



## СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ ЗАДАНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОЛИМПИАДЫ: ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье показываются основные особенности Деятельностной олимпиады, отличающие ее от традиционных предметных олимпиад, рассматриваются принципы, на основе которых строится система оценивания заданий этого образовательного события; дается развернутый анализ критериев оценивания открытой задачи, определяются недостатки в системе оценивания заданий олимпиады.

*Ключевые слова:* деятельность олимпиада, критерии оценивания, открытая задача, самооценивание, критериальная база.

Современному обществу необходимы люди, которые, оказавшись в ситуации выбора, способны в кратчайшие сроки самостоятельно принимать решение и нести ответственность за него. Современный человек должен уметь работать в команде, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, оценивать себя и окружающих. Только такой человек способен добиться максимальных результатов и успешно реализовать себя в обществе. Эти социальные требования нашли отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС), основой которого стал деятельностный подход к системе обучения школьников.

К сожалению, современные реалии таковы, что во многих школах принципы ФГОС реализуются формально. Классно-урочная система, загруженность учителей, большая наполняемость классов приводят к тому, что учитель просто вынужден работать в системе традиционного обучения. Одним из показателей результативности

современного учителя становится отсутствие неудовлетворительных оценок, полученных учениками во время итоговой государственной аттестации. Именно поэтому обучение в школе превращается в простое «натаскивание» школьников на решение конкретных задач: учителю надо, чтобы ребенок получил положительную оценку по предмету в рамках ОГЭ и ЕГЭ. Неслучайно в своей деятельности педагоги часто используют репродуктивные методы и приемы обучения, которые не развивают творческое начало. Даже сочинение по русскому языку в рамках ЕГЭ в большинстве случаев пишется по шаблону. Безусловно, в таких условиях личность ребенка уходит на второй план, что противоречит требованиям ФГОС.

Становится очевидным, что для реализации принципов ФГОС наряду с классно-урочной системой должны быть иные формы организации учебного процесса, которые строились бы на основе деятельностного подхода. Такой формой сотрудничества между учениками и учителями вполне может

стать Деятельностная олимпиада, которая с 2016 года ежегодно проводится преподавателями Педагогического института ВлГУ для учеников г. Владимира.

Деятельностная олимпиада отличается от традиционных видов олимпиад (например, от Всероссийской олимпиады школьников) по нескольким признакам:

1) участником Деятельностной олимпиады может быть любой ребенок, независимо от того, какими знаниями, умениями и навыками он обладает, т. е. независимо от его успеваемости;

2) олимпиада обязательно предполагает, во-первых, сотрудничество детей разного возраста в рамках одной команды и, во-вторых, взаимодействие с участниками другой команды;

3) ученик, проявляя себя в разных видах деятельности, может открыть себя с совершенно иной стороны, увидеть достоинства и недостатки своей деятельности, открыть для себя новые горизонты развития.

Таким образом, Деятельностную олимпиаду следует рассматривать как образовательное событие, в основе которого лежат следующие принципы: сотрудничество детей разного возраста, возможность для участников проявить себя в разных видах деятельности; обязательное наличие взаимодействия учеников друг с другом и с преподавателями; возможность импровизации; возможность «командного зачета»; специальная организация рефлексивной деятельности.

Особенность Деятельностной олимпиады, несмотря на ее соревновательную составляющую, заключается в том, что в ней не должно быть победителей

и проигравших. Задача организаторов – показать, что главное не победа, а возможность проявить себя, увидеть свои сильные и слабые стороны, определить причину неудачи, научиться адекватно воспринимать критику; показать, что «человек, умеющий учиться, умеет, в сущности, следующее. Соизмеряя свои возможности и условия достижения цели, он не останавливается перед задачей, для решения которой у него нет готовых средств, не ждет, чтобы его выручили, не объявляет задачу неинтересной, но ищет способы ее решения» [2, с. 23]; показать, что преодоление трудностей – это и есть победа, возможно, самая главная победа в жизни ребенка – победа над собой.

Реализация принципа успешности невозможна без хорошо продуманных заданий и системы оценивания результатов. По мнению М. Ю. Чередилиной, в рамках любого образовательного события необходимо обеспечить «открытую разработку критериев оценки успешности, предоставление оценки там, где возможно, в развернутой словесной форме» [7, с. 129]. Разработка критериев для оценивания результатов работы участников олимпиады – одна из проблем, с которой столкнулись организаторы олимпиады.

Вопрос об оценивании результатов обучения является одним из актуальных вопросов в сфере образования. Существует несколько методик, позволяющих оценивать результаты обучения в рамках деятельностного подхода. Наибольшее распространение получили следующие: трехуровневая методика SAM, разработанная под руководством П. Г. Нежнова; методика формирующего оценивания А. Б. Воронцова;

методика диагностики индивидуального прогресса школьника «Дельта», разработанная педагогическим коллективом гимназии «Универс» № 1 г. Красноярска и др.

Несмотря на появление новых подходов к оцениванию результатов обучения, в школе продолжает использоваться пятибалльная система оценивания, что, по мнению некоторых исследователей, противоречит требованиям к системе оценивания, предъявляемой ФГОС [3].

Система оценивания результатов Деятельностной олимпиады опирается на принципы, которые должны быть положены и в основу разработки заданий.

1. *Принцип создания «ситуации успеха»* [4, с. 14]. Участники олимпиады во время групповой или парной работы предлагают несколько вариантов решения проблемной ситуации, но на оценку выносят только ту версию, которая, по их мнению, является наиболее продуманной, наиболее убедительной и, как следствие, готовой для обсуждения.

2. *Уровневая схема оценки.* При формировании заданий и их оценке необходимо учитывать три возможных способа действия – формальный, рефлексивный и функциональный.

Критерием успеха в рамках формального способа действия является способность ученика «опознать, классифицировать задачу как принадлежащую к определенному типу, после чего решение этой задачи не вызывает затруднений» [Там же, с. 18 – 19].

Успех выполнения задания рефлексивного уровня зависит, прежде всего, от умения ученика вычитывать нужную

информацию из текста задания, поскольку решить задачу с помощью алгоритма невозможно.

Задания функционального уровня связаны с выработкой наиболее подходящего способа решения. Выполняя подобные задания, ученик приходит к пониманию того, что решить задачу с помощью известных алгоритмов невозможно, поэтому необходимо найти другой способ решения, который был бы применим к поставленной задаче. К этому же уровню относятся задания, проверяющие умение применять известный способ действия в незнакомой ситуации (в другом контексте) [Там же].

В задания Деятельностной олимпиады независимо от формы работы (групповой, парной или индивидуальной) необходимо включать задания всех трех уровней.

3. Предметом оценивания результатов Деятельностной олимпиады являются не столько усвоенные знания, сколько «способ действия ребенка с предметным материалом» [5, с. 58], умение применять полученные знания в практической деятельности.

4. *Критериальность.* Для оценивания результатов деятельности участников олимпиады применяется модель критериального оценивания, суть которого заключается в том, что общая оценка складывается из составляющих (критериев), отражающих достижения учеников в разных направлениях деятельности.

В основе критериального оценивания лежит «четкое представление о том, как в идеале должен выглядеть результат выполнения учебного задания, а оценивание означает такую шкалу как определение степени приближения ученика к

данной цели» [1]. В связи с этим должны быть разработаны критерии оценки каждого задания. Эти критерии должны быть однозначными, предельно четкими и понятными участникам олимпиады.

5. *Формирование навыков самооценки*, которому во многом способствует критериальное оценивание. Перед тем как представить результаты выполненной работы, участники олимпиады должны самостоятельно оценить то, что им удалось сделать. Кроме того, знание критериев оценивания учит адекватно оценивать работу других.

При разработке заданий организаторы олимпиады должны ориентироваться на следующие критерии:

1) формулировка задания должна быть понятна участнику олимпиады;

2) если в задании предполагается несколько вариантов решения, это должно найти отражение в критериях оценивания;

3) задания должны быть направлены на активизацию творческой деятельности учащихся;

4) разработанные задания должны находиться в строгом соответствии с критериями оценивания. В критериях оценивания должны быть учтены баллы за все поставленные в задании вопросы.

При разработке критериев оценивания необходимо определить количество баллов, название и содержание критерия. В каждом критерии необходимо указать, что должны делать участники олимпиады и на каком уровне. Критерий может описывать способ выполнения задания (процесс) или конечный результат (то, что получилось в результате совместной деятельности).

Участники олимпиады должны быть заранее знакомы с критериями оценивания, чтобы знать, что будет оцениваться, и организовать свою работу в соответствии с критериями. Знакомство с критериями может проходить двумя способами:

1) участники олимпиады вместе с заданием получают критерии оценивания;

2) критерии оценивания закладываются в само задание.

В рамках Деятельностной олимпиады применяется второй способ знакомства участников с критериями оценивания. Это позволяет проверить, понимают ли участники олимпиады, что от них требуется, и не подменяют ли они один вопрос другим.

Особенность Деятельностной олимпиады заключается в том, что задания, которые предлагаются участникам, направлены не столько на проверку предметных результатов, сколько на проверку метапредметных результатов, а именно способность увидеть противоречия в предлагаемом для анализа материале и найти возможности разрешить эти противоречия; умение задавать вопросы; способность самостоятельно делать выводы и обосновывать их и др. Эти метапредметные компетенции проверяются во время групповой работы.

Рассмотрим, как оцениваются результаты групповой работы, связанной с решением открытой задачи.

Открытая задача (ТРИЗ-задача или НГ-задача) предполагает следующее: увидев противоречие в предлагаемом для анализа материале, команда в результате коллективного обсуждения должна предложить несколько версий

для решения задачи и выбрать из всего множества ту, которая, по мнению команды, является оригинальной и наиболее убедительной. Эта версия выносится на обсуждение. Она оценивается участниками других команд, задача которых задавать вопросы выступающей команде и замечать достоинства и недостатки предлагаемого решения. Учитывая все вопросы и замечания, команда должна подготовить экспертное заключение на свою версию. Таким образом, решение открытой задачи предполагает три этапа: разработку версии-гипотезы, обсуждение этой гипотезы и самооценивание этой гипотезы в виде подготовки экспертного заключения.

На основании тех заданий, которые предлагаются участникам для выполнения, в критерии оценки были заложены следующие показатели:

- 1) степень оригинальности работы;
- 2) количество и качество аргументов в защиту проекта;
- 3) простота решения;
- 4) умение формулировать вопросы;
- 5) подготовка экспертного заключения.

Наиболее уязвимым критерием является критерий, связанный с оцениванием оригинальности работы. В соответствии с критериальной базой 2 балла ставится, если предложенное командами решение является оригинальным, интересным; 1 балл ставится, если предложенный вариант решения очень прост, очевиден, будто бы «напрашивается» при первом взгляде на проблему; 0 баллов ставится, если команда не предложила никакого решения.

При оценивании задания по этому критерию, безусловно, возникают вопросы: во-первых, что понимать под

оригинальностью; во-вторых, что делать, если решение оригинальное, но не интересное или наоборот; в-третьих, разве простое решение не может быть оригинальным и др. Это значит, что в такой формулировке этот критерий очень субъективен, поэтому необходимо сделать формулировку критерия более понятной, чтобы она не вызывала разных толкований.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой существительное *оригинальность* определяется через прилагательное *оригинальный*, которое имеет несколько значений: 1) не заимствованный, не переводный, подлинный, 2) вполне самостоятельный, чуждый подражательности, 3) своеобразный, необычный [6, с. 459]. Учитывая эти значения, можно описать и понятие оригинальности: оригинальным считается такое решение, которое удовлетворяет двум требованиям: во-первых, оно является самостоятельным, а не заимствованным, во-вторых, оно отлично от других решений, непохоже на обычное.

Таким образом, в основу этого критерия необходимо заложить два признака: самостоятельность, т. е. решение выработано участниками команды без помощи взрослых и интернет-источников, и непохожесть на другие решения. В этом случае количество баллов по этому критерию может быть увеличено до трех:

3 балла ставится, если решение выработано участниками самостоятельно и оно непохоже на решения других команд;

2 балла – решение выработано участниками команды самостоятельно, но такое же решение было предложено

другой командой; либо решение выработано самостоятельно, хотя и отличается от решения другой команды;

1 балл – решение выработано самостоятельно и не отличается от решения другой команды;

0 баллов – команда не предложила ни одного правильного решения.

Еще сложнее оценить, интересным или неинтересным является выработанное решение, поскольку то, что интересно одним, может быть вовсе не интересно другим. А это значит, что оценивать любое решение с точки зрения интереса (т. е. понравилось/не понравилось) не корректно.

Не менее сложным для оценивания является критерий, связанный с аргументацией. Количество баллов по этому критерию напрямую зависит, во-первых, от количества приведенных аргументов (не менее трех, что соответствует теории аргументации), во-вторых, от качества этих аргументов, поскольку в соответствии с критериальной базой засчитываются только сильные (существенные) аргументы. Несмотря на кажущуюся прозрачность этого критерия, эксперты, входящие в состав жюри, сталкиваются с проблемой: какой аргумент следует считать сильным. В словаре С. И. Ожегова слово *сильный* определяется как «очень основательный, убедительный» [6, с. 717].

В риторике сильными считаются аргументы, с которыми нельзя спорить. К числу таких аргументов относят проверенные взаимосвязанные факты, законы, заключения экспертов, статистика и некоторые другие. Возникает вопрос: должны ли участники олимпиады,

строая свою версию, в качестве доказательств обязательно опираться на факты, статистику, мнения экспертов и т. д.? Если да, то в задании необходимо прописать, какие аргументы будут считаться сильными. Если нет, то зачем тогда вообще говорить о сильных аргументах. Это вопрос, на который еще предстоит дать ответ организаторам олимпиады.

Наиболее подходящим для оценивания аргументации является понятие существенного аргумента. Существенный – это «составляющий сущность чего-н., важный, необходимый» [Там же, с. 782]. С этой точки зрения любой аргумент (довод), который приводят участники команды в защиту своей версии, будет существенным, поскольку он является важным, необходимым с точки зрения ребенка.

Учитывая все вышесказанное, критериальная база могла бы выглядеть следующим образом:

4 балла ставится, если приведено три аргумента, один из которых сильный;

3 балла ставится, если приведено два аргумента, один из которых сильный, либо приведено три аргумента, но ни одного сильного;

2 балла ставится, если приведен один сильный аргумент, либо приведено два аргумента, но ни одного сильного;

1 балл – приведен один аргумент, но не сильный;

0 баллов – не приведено ни одного аргумента.

Критерий, связанный с умением задавать вопросы, появился неслучайно.

Он проверяет, с одной стороны, насколько хорошо слушатели поняли идею другой команды; с другой стороны, насколько хорошо проработана идея команды, способна ли команда защитить свою версию. Недостатком этого критерия является то, что оцениваются только вопросы, которые задают слушатели, и совсем не оцениваются ответы, а это важная составляющая защиты любого проекта. В соответствии с критериями предполагается, что группа должна задать не менее одного открытого вопроса (предполагающего развернутый ответ на вопрос) каждой группе, защищающей свой проект. В основу этого критерия заложен только количественный показатель: учитывается количество вопросов, а не их качество, хотя, на наш взгляд, качество вопросов как раз и позволяет проверить, поняли ли участники олимпиады или нет версию другой команды. Это значит, что в критериальную базу необходимо заложить качество задаваемых вопросов. Кроме того, в критериальной базе должен быть еще один критерий, связанный с оцениванием ответов на заданные вопросы.

Критерий, связанный с простотой решения проекта, предполагает следующее:

2 балла ставится, если предложен простой и практически (технологически) осуществимый способ решения проблемы;

1 балл ставится, если предложен осуществимый, но технологически сложный способ решения проблемы;

0 баллов ставится, если нет решения или предлагаемый проект неосуществим (предлагаются «фантастические» технологии).

Исходя из этой критериальной базы, не совсем понятно, как определить, простой или сложный способ решения проблемы предложен: с точки зрения ребёнка предложен простой способ решения проблемы, а с точки зрения взрослого – сложный. Следовательно, надо определить критерии простоты/сложности, чтобы не возникало противоречий между участниками олимпиады и членами жюри, у которых должно быть единое представление о простоте/сложности способа решения проблемы.

Наконец, последний критерий связан с подготовкой экспертного заключения. Участники должны самостоятельно определить достоинства и недостатки своего проекта и выразить это в письменном виде. Способность определить плюсы (достоинства) и минусы (недостатки) проекта и заложена в критериальную базу. Следует отметить, что при подготовке заключения совсем не учитывается, что это документ, который должен соответствовать признакам официально-делового стиля.

Как видим, критериальная база, разработанная для оценивания открытой задачи, уязвима, не свободна от субъективизма. Она нуждается в дополнениях и уточнениях.

В заключение хотелось бы отметить, что успех Деятельностной олимпиады во многом зависит от той критериальной базы, которая создается для оценивания заданий. Хорошо продуманная система оценивания позволяет избежать многих проблем. Участники олимпиады будут довольны результатом только тогда, когда будут понимать, что их оценили правильно и объективно.

## Литература

1. Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе [Электронный ресурс] / Ж. А. Абекова и др. // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 2-2. С. 215 – 218. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9559> (дата обращения: 10.05.2020).
2. Воронцов А. Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 21 – 36.
3. Гам В. И., Бузина Е. В. О некоторых проблемах оценивания результатов учебной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6640> (дата обращения: 15.05.2020).
4. Диагностика и формирование новых образовательных результатов : рук. для учителя / А. М. Агапов [и др.]. Барнаул, 2018. 180 с.
5. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников / О. В. Знаменская [и др.] // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 53 – 74.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь современного русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.
7. Чередилина М. Ю. Событийность как категория в теории образования // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. №. 1. С. 127 – 130.

## References

1. Texnologiya kriterial`nogo ocenivaniya, metodika ee primeneniya v uchebnom processe [E`lektronny`j resurs] / Zh. A. Abekova i dr. // Mezhdunarodny`j zhurnal e`ksperimental`nogo obrazovaniya. 2016. № 2-2. S. 215 – 218. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9559> (data obrashheniya: 10.05.2020).
2. Voronczov A. B. Kontrol`no-ocenochnaya samostoyatel`nost` mladshix shkol`nikov kak osnova uchebnoj samostoyatel`nosti podrostka // Municipal`noe obrazovanie: innovacii i e`ksperiment. 2009. № 5. S. 21 – 36.
3. Gam V. I., Buzina E. V. O nekotory`x problemax ocenivaniya rezul`tatov uchebnoj deyatel`nosti shkol`nikov v usloviyax realizacii FGOS [E`lektronny`j resurs] // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2012. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6640> (data obrashheniya: 15.05.2020).
4. Diagnostika i formirovanie novy`x obrazovatel`ny`x rezul`tatov : ruk. dlya uchitelya / A. M. Agapov [i dr.]. Barnaul, 2018. 180 s.
5. Monitoring individual`nogo progressa uchebny`x dejstvij shkol`nikov / O. V. Znamenskaya [i dr.] // Voprosy` obrazovaniya. 2009. № 3. S. 53 – 74.



6. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovy`j slovar` sovremennogo russkogo yazy`ka: 80 000 slov i frazeologicheskix vy`razhenij / Ros. akad. nauk. In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova. 4-e izd., dopolnennoe. M. : Azbukovnik, 1999. 944 s.
7. Cheredilina M. Yu. Soby`tijnost` kak kategoriya v teorii obrazovaniya // Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa. 2013. №. 1. S. 127 – 130.

**A. S. Malahov**

**THE TASK EVALUATION SYSTEM OF THE ACTIVITY OLYMPIAD: THE BASIC PRINCIPLES, DISADVANTAGES AND PROSPECTS**

The article reflects the basic characteristics of the Activity Olympiad that differ it from traditional subject competitions. In addition, the basic principles the task evaluation system of this educational event was built upon are considered in the paper. A detailed analysis of the judging criteria of the task of the open type is given, the shortcomings of the assessment system are also determined.

**Key words:** *Activity Olympiad, judging criteria, self-assessment, criterial base, the task of the open type.*

---

---

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКИ, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

*Е. Ю. Розачева*

### ДОРОГА К МЕЧТЕ: ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ИСТОРИКА ПЕДАГОГИКИ ВИТАЛИЯ ГРИГОРЬЕВИЧА БЕЗРОГОВА (ПАМЯТИ УЧЕНОГО)

Прошел почти год, как не стало замечательного ученого, талантливого историка педагогики Виталия Григорьевича Безрогова (1959 – 2019). А ведь 16 сентября Виталию Григорьевичу исполнился бы 61 год, но жизнь его внезапно оборвалась. Для сообщества историков педагогики это стало огромной утратой. Виталий Григорьевич – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, выдающийся ученый в сфере истории зарубежной педагогики и образования, автор более 700 научных трудов к своему 60-летию был на взлете своей научной карьеры.

Тематическое поле В. Г. Безрогова многогранно – проблемы истории образования, методологические аспекты истории педагогики, история детства, история учебной литературы. Назову лишь ряд наиболее знаковых публикаций В. Г. Безрогова: «Учитель и его ученики в текстах Нового Завета», «Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии», «Сравнительная педагогика: не институализирован-

ные формы обучения в образовательных традициях стран Африки, Азии, Европы», «Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях», он является создателем порядка 20 хрестоматий по этой проблематике. Виталий подарил мне ряд своих трудов, я бережно храню их в своей библиотеке. Он всегда был очень рад новой книге, принимал с благодарностью новинки и нашей владимирской научной школы. Вообще, Виталий тесно сотрудничал с Научной педагогической библиотекой им. К. Д. Ушинского, другими библиотеками, создавал на их основе каталоги учебной литературы. Последние годы Виталий Григорьевич работал в Москве главным научным сотрудником лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Наше знакомство с Виталием Григорьевичем началось ещё в 1980-е годы. Мне посчастливилось наблюдать за процессом его становления как ученого, историка педагогики с 1987 года. Он закончил исторический факультет

Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина в 1981 году. До 1987 года работал учителем истории в средней школе и методистом по работе с общественными музеями в Музее истории и реконструкции г. Москвы. В институте Общей педагогики АПН СССР он начал трудиться с 1987 года в лаборатории истории зарубежной педагогики младшим научным сотрудником. В это время и началось мое сотрудничество с лабораторией зарубежной школы и педагогики под руководством члена-корреспондента РАО К. И. Салимовой. Мы познакомились и подружились. Виталий мало рассказывал о своем детстве. Знаю, что родом он из Одессы. Как поведала в своем очерке «Памяти Виталия Григорьевича Безрогова» коллега и друг Виталия О. Е. Кошелева, его дедушка был топографом. Вообще, Виталий редко когда впускал кого-либо в свою личную жизнь, не любил всяких сплетен, был очень интеллигентным человеком. Он целиком отдавался работе, активно заботился о научных трудах лаборатории, где выпускались «Очерки истории школы и педагогики за рубежом» [3; 4], в которых все мы принимали участие. Внимание В. Г. Безрогова концентрировалось на истории образования и педагогики Западной Европы. Защитив в 1988 г. кандидатскую диссертацию «Хозяйственная жизнь ирландского общества III – VIII вв.», Виталий Григорьевич вступил на тропу западноевропейской медиевистики, которой служил верой и правдой

всю свою жизнь. Замечательно, что Виталий Григорьевич имел и опыт работы учителем в школе. Это обеспечило ему понимание насущных проблем учительства, оградило от простого теоретизирования в кресле. Ему знакома была вся эта «кухня учителя», её сложности и радости за ученические победы.

В 1989 году после успешного прохождения процедуры обсуждения моей кандидатской диссертации в лаборатории зарубежной школы и педагогики, а потом и защиты в феврале 1990 года я стала еще активнее участвовать в научных трудах этого интересного подразделения, заполняя нишу педагогической американистики. Мы стали чаще общаться, мои визиты в лабораторию всегда доставляли мне радость как в плане профессионального, так и человеческого общения как с Виталием, так и другими коллегами. Ведь в этой лаборатории трудились и Г. Б. Корнетов, и О. Е. Кошелева, и И. И. Огородникова, и Л. В. Мошкова. Виталий Григорьевич всегда очень ответственно относился к своим обязанностям в лаборатории, постоянно делился книжными находками, выступал инициатором многих проектов по созданию авторских коллективов.

Большую роль в научной карьере В. Г. Безрогова сыграла Международная конференция историков педагогики в Праге в августе 1990 года. Удивительно, но в то сложное время лаборатория во главе с профессором К. И. Салимовой смогла выехать в Чехословакию большим составом. При поддержке

Госкомитета по образованию мне также выпала возможность стать её участницей. Мы все успешно выступили на этой замечательной конференции в Праге на базе старейшего Карлова Университета, эта конференция стимулировала наши международные научные проекты. В течение нескольких дней нам удалось присутствовать на различных секциях конференции, встречаться с учеными разных стран, слушать пленарные лекции, общаться в университетской гостинице после конференции в неформальной обстановке. В свободное время мы наслаждались достопримечательностями этого удивительного города, гуляли по Карлову мосту, хотя нашу прогулку уже тогда омрачила картинка перевернутого советского танка на одной из улиц этого города. Чехословакия политически менялась, это был знак новой эры в мировой истории.

На конференцию приехало множество участников из США, Австралии, Канады, Японии, Великобритании, Германии, Франции, Италии, Испании, Бельгии, Дании и других стран Западной Европы. Эта конференция была судьбоносным событием для многих из нас. Но главное было то, что именно в рамках этой конференции была создана рабочая группа историков педагогики, которую и возглавила профессор К. И. Салимова. Эта конференция в Праге дала толчок развитию международных контактов, созданию многих международных проектов, организации международных

конференций и участия в них [4]. Виталий Григорьевич стал активным членом этой международной группы. Надо отметить, что Виталий Григорьевич погружился параллельно и в процесс совершенствования своих знаний в области иностранных языков. Перед ним открывался путь в зарубежные архивы и библиотеки. Он понимал, что без этого он не сможет расширить свою источниковую базу. Виталий уделял этому очень большое внимание: ко всем своим выступлениям он относился очень серьезно, ведь надо было представлять перед зарубежной аудиторией, отвечать на вопросы. Мне удалось тесно сотрудничать с Виталием на конференции в Барселоне в 1992 году, где мы обсуждали наш международный научный сборник «Зачем изучать историю педагогики?», созданный в рамках рабочей группы историков педагогики, изданный позднее как на русском, так и на английском, и даже на китайском языках [5].

К публикациям Виталий всегда относился очень ответственно, просил несколько раз проверить текст его тезисов на английском языке. Позднее, получив возможность работать за рубежом по научным грантам, он уделял внимание чтению книг и на немецком языке, находясь в Германии на стажировке. Результаты были впечатляющими. С каждой поездкой на международную конференцию Виталий говорил на английском языке все увереннее. В 1990-х го-

дах Виталий Григорьевич заведовал кафедрой педагогической антропологии Университета Российской академии образования. В центре его деятельности – история детства. Я помню беседы с Виталием о книге Ф. Арьеса «Века детства». Мне удалось прочесть ее на английском в библиотеке Ливерпульского университета в апреле 1991 года. Перевод на русский в то время не было. Я рассказывала об этой работе своим студентам, моему научному руководителю члену-корреспонденту РАО Ф. А. Фрадкину, делилась и с моими московскими коллегами. Многие члены лаборатории зарубежной школы и педагоги всерьез заинтересовались этой работой. О. Е. Кошелева и В. Г. Безрогов сумели подготовить учебные пособия для чтения курса по истории детства. Одна из конференций, организованных Виталием Григорьевичем, имела тему «История детства как предмет исследования: памяти Филиппа Арьеса».

Нам удалось несколько раз встретиться с Виталием Григорьевичем во время его работы в Университете Российской академии образования. Атмосфера там была удивительно творческой. Виталий Григорьевич чувствовал себя востребованным, и историко-педагогическая тематика его проектов набирала силу. Перейдя со временем на кафедру истории и теории культуры РГГУ, где читался курс по всемирной истории культуры, Виталий Григорьевич основал в этом университете Центр

по изучению истории и культуры детства, при котором работал семинар «Культура детства: нормы, ценности, практики». Он постоянно информировал о новинках научного семинара по этой проблематике, присылал интересные материалы. Вскоре он возглавил международный междисциплинарный проект по исследованию истории учебной литературы в сфере начального образования, объединивший более 300 исследователей различных стран.

Он становился очень значимой фигурой среди исследователей в области истории образования, ученым с большой буквы, поскольку был чрезвычайно требовательным к себе, по-хорошему дотошным в своих научных изысканиях и удивительно трудоспособным, несмотря на отсутствие крепкого здоровья. Он умело и трепетно руководил аспирантами.

Мне посчастливилось общаться с Виталием перед защитой его докторской диссертации в 2004 году, он приезжал ко мне в гости во Владимир, мы обсуждали его материалы, приятно общались в домашней обстановке, гуляли по осеннему Владимиру. Радовало его хорошее настроение и самочувствие. Остались фотографии после этой встречи в нашем домашнем архиве, и я смогла недавно передать их сыну Виталия на память. Виталий пригласил меня присутствовать на защите его докторской диссертации «Становление образовательных традиций христианской

школы в I – V вв.». Ученый изучал процесс возникновения института школы в европейской традиции, анализировал феномен ученичества. Он шел к защите докторской диссертации 16 лет. Надо сказать, что присутствующие на защите в Москве на Корчагина, 7, получили огромное удовольствие и от выступления Виталия Григорьевича, и от речи его блестящего оппонента Шалвы Александровича Амонашвили.

После защиты докторской диссертации Виталий Григорьевич весь ушел в архивную работу, писал статьи по методологическим аспектам истории педагогики. Появилась возможность работать в зарубежных библиотеках, выезжать на ежегодные конференции историков педагогики, где порой мы встречались и общались со своими зарубежными друзьями. Международная репутация В. Г. Безрогова росла с каждым годом. В 2006 году Виталий Григорьевич стал членом-корреспондентом Российской академии образования. В этом же году состоялась защита моей докторской диссертации в Институте теории и истории педагогики РАО на П. Корчагина, 7. Виталий Григорьевич стимулировал мое решение защищаться в том специализированном совете, где 16 лет назад я защищала свою кандидатскую диссертацию. Он всячески поддерживал меня, присутствовал на защите вместе с другими членами лаборатории.

Виталий Григорьевич был частым участником конференций в разных городах России, в Белоруссии, во многих европейских странах. Его всегда были

рады видеть на национальных конференциях, организованных профессором Г. Б. Корнетовым при Академии социального управления в Москве. Помню его всегда куда-то бегущим с охапкой книг либо на встречу с аспирантами, либо в архив, где отложенные книги уже ждали своего внимательного читателя.

В 2017 году Виталий Григорьевич был избран сопредседателем Международного общества по изучению учебников и образовательной среды. Огромный интерес представляет международный междисциплинарный проект по исследованию истории учебной литературы в сфере начального образования, объединивший более 300 исследователей различных стран, который возглавил В. Г. Безрогов [2]. Виталия Григорьевича высоко ценили зарубежные коллеги. Он часто участвовал заочно в научных конференциях, организованных во Владимире на кафедре педагогики, всегда с восторгом отзывался о трудах профессора Ф. А. Фрадкина, знал его лично, дружил с его учениками. В 2019 году в феврале Виталий Григорьевич принял заочно участие в нашей конференции памяти Ф. А. Фрадкина. На конференции блестяще выступил в пленарном заседании член-корреспондент РАО М. В. Богулавский – коллега и друг Виталия Григорьевича. Статья В. Г. Безрогова была посвящена букварям зарубежной России [1]. Послание участникам и свою статью прислал бельгийский ученый почетный профессор Марк Депап, специалист в области методологии истории педагогики, хо-

рошо знакомый с Виталием Григорьевичем по международной группе историков педагогики. Марк Депап приехал в Москву в июне 2019 года в качестве гостевого лектора Высшей школы экономики, мы планировали встретиться, обсудить планы на будущее сотрудничество, я должна была передать Марку сборник нашей конференции. В письме к Виталию Григорьевичу я сообщила о предстоящей встрече с Марком, пригласила его принять в ней участие, но, к сожалению, он страдал сильнейшей аллергией и был «в вынужденном домашнем заточении». Получив в подарок сборник конференции памяти Ф. А. Фрадкина со своей статьей и обращением, Марк просил меня по-английски прокомментировать блок содержания, где была и статья его друга Виталия Безрогова. Увидеться Марку Депапу с Виталием в этот день не пришлось, переписывались по электронной почте. Вообще, Виталий по природе был удивительно робким, застенчивым, очень скромным и деликатным. Он никогда не восхвалял свои заслуги. Виталий Григорьевич верой и правдой служил науке, занимался своим любимым

делом. Он долго шел к своей мечте – стать специалистом в области западноевропейской педагогики Средних веков и стал одним из лучших. Всю жизнь его жизненное пространство заполняли книги, работа в архивах, организация конференций самого разного уровня и участие в них, встречи с интересными людьми, неформальные посиделки с близкими по духу родными и коллегами.

Осенью 2019 года В. Г. Безрогов работал в архиве Лейденского университета над рукописью Яна Амоса Коменского. Накануне своего отлета домой в Москву он скоропостижно скончался. В это время в Москве состоялась конференция историков педагогики в Академии социального управления под руководством Г. Б. Корнетова. Кто бы мог подумать, что в этот день мы потеряем замечательного коллегу и друга. Виталий Григорьевич оставил о себе добрую память. Уверена, что она будет жить и в сердцах его близких, многочисленных коллег и «братьев по оружию», как называет своих единомышленников историков педагогики академик Борис Михайлович Бим-Бад.

### Литература

1. Безрогов В. Г. Заповедное VS диалогичное: «свое» и «чужое» в букварях зарубежной России // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. С. 87 – 95.
2. Начало учения детям. Роль книги для начального обучения в истории образования и культуры : сб. ст. // Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Вып. 16 / под ред. В. Г. Безрогова, Т. С. Маркаровой. М. : КАНОН+, 2014. 466 с.

3. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (XVIII – XX вв.) : экспер. учеб. пособие / в соавт. с К. И. Салимовой [и др.]. Ч. II. М. : Изд-во АПН СССР, 1989. С. 194 – 202.
4. Рогачева Е. Ю. Педагогический эксперимент Джона Дьюи и его значение для будущих учителей // История педагогики как учебный предмет : учеб. пособие (междунар. опыт) / под ред. К. И. Салимовой. М. : Роспедагентство, 1996. С. 121 – 131.
5. Rogacheva, E. John Dewey's Educational Experiment and its Relevance for Future Teachers (from the Russian Perspective) // Why Should We Teach History of Education? eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeier. M. : International Academy of Self-Improvement, 1993. P. 165 – 175.

**Ye. Ju. Rogacheva**

**THE ROAD TO THE DREAM: THEMATIC FIELD  
OF THE HISTORIAN OF EDUCATION VITALY BEZROGOV**



---

---

## НАШИ АВТОРЫ

- БОГОМОЛОВА**  
**Любовь**  
**Ивановна** кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: bogomolovali@mail.ru
- ДАНИЛЕНКО**  
**Софья**  
**Валерьевна** кандидат педагогических наук  
доцент кафедры информатики и информационных технологий Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)  
E-mail: sv-danilenko@rambler.ru
- ДМИТРИЕВА**  
**Ольга**  
**Владимировна** кандидат экономических наук, доцент  
доцент кафедры экономики и менеджмента медиабизнеса Московского политехнического университета (г. Москва, Россия)  
E-mail: ovdmitrieva@yandex.ru
- ДОРОШЕНКО**  
**Юрий**  
**Иванович** кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: uidor@mail.ru
- ЕЛЬНИЦКАЯ**  
**Лариса**  
**Ивановна** аспирант Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия)  
E-mail: larisa.elnitskaya@yandex.ru
- ЗАВРАЖИН**  
**Сергей**  
**Александрович** доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ЗОБКОВ**  
**Валерий**  
**Александрович** доктор психологических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: zobkov@gmail.com
- ЛУНЕВА**  
**Наталья**  
**Васильевна** учитель высшей категории  
учитель математики школы № 1504 г. Москва (г. Москва, Россия)  
E-mail: nat.luneva2901@yandex.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- МАЛАХОВ**  
Александр  
Сергеевич кандидат филологических наук  
доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: aleksander.malahov@gmail.com
- МАЛОВА**  
Елена  
Николаевна старший преподаватель кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
- МАРИНЕНКО**  
Ольга  
Петровна кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры гуманитарных дисциплин Межгосударственного образовательного учреждения высшего образования «Белорусско-Российский университет» (г. Могилев, Республика Беларусь)  
E-mail: marinenko@mail.ru
- МАРТЫНЮК**  
Юлия  
Михайловна кандидат педагогических наук  
доцент кафедры информатики и информационных технологий Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)  
E-mail: juliamart@ya.ru
- НОВИКОВА**  
Юлия  
Александровна учитель высшей категории  
учитель физики школы № 1504 (г. Москва, Россия)  
E-mail: y.a.novikova@mail.ru
- ПАЛЬТОВ**  
Александр  
Елисеевич доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: paltovae@mail.ru
- ПЕРМИНОВА**  
Людмила  
Михайловна доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета, (г. Москва, Россия)  
E-mail: lum1030@yandex.ru
- РОГАЧЁВА**  
Елена  
Юрьевна доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: erogacheva@hotmail.com

## НАШИ АВТОРЫ

---

- САЛИТОВА  
Фэридэ  
Шарифовна** доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор  
профессор кафедры психологии и педагогики Гжельского государственного университета (пос. Электроизолитор, Московская область, Россия)  
E-mail: faridamail@bk.ru
- СОКОЛОВ  
Кирилл  
Сергеевич** кандидат филологических наук  
доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: kirill.sokolov@fulbrightmail.org
- СОКОЛОВА  
Ольга  
Ивановна** кандидат педагогических наук  
доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: sok.ol@list.ru
- ФОРТОВА  
Любовь  
Константиновна** доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; профессор кафедры государственно-правовых дисциплин ВЮИ ФСИН России (г. Владимир, Россия)  
E-mail: flk33@mail.ru
- ХАБАРОВ  
Николай  
Николаевич** кандидат педагогических наук  
доцент кафедры информатики и информационных технологий Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Россия)  
E-mail: nhabarov@tspu.ru
- ШУЛЕКИНА  
Юлия  
Александровна** кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры логопедии Московского городского педагогического университета (г. Москва, Россия)  
E-mail: rameja@rambler.ru
- ЮДИНА  
Анна  
Михайловна** кандидат педагогических наук  
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: anna-yudina@mail.ru
- ЯБЛОЧНИКОВА  
Ирина  
Остаповна** кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры бухгалтерского учета, анализа, финансов и налогообложения Академии права и управления ФСИН России (г. Рязань, Россия)  
E-mail: vniipo\_1\_3@mail.ru

---

---

## OUR AUTHORS

- BOGOMOLOVA Lyubov I.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Russian and foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: bogomolovali@mail.ru
- DANILENKO Sofya V.** PhD (Education)  
Associate Professor of the Department of Informatics and Information Technologies, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy (Tula, Russia)  
E-mail: sv-danilenko@rambler.ru
- DMITRIEVA Olga V.** PhD (Economics), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Economics and Management of Media Business, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia)  
E-mail: ovdmitrieva@yandex.ru
- DOROSHENKO Yuri I.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: uidor@mail.ru
- YELNITSKAYA Larisa I.** Postgraduate Student, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)  
E-mail: larisa.elnitskaya@yandex.ru
- ZAVRAZHIN Sergei A.** Dr. Sc. (Education), Professor  
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ZOBKOV Valery A.** Dr. Sc. (Psychology), Professor  
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: zobkov@gmail.com
- LUNEVA Natalya V.** Teacher of the Highest Category  
Mathematics Teacher of School № 1504 (Moscow, Russia)  
E-mail: nat.luneva2901@yandex.ru

## OUR AUTHORS

---

- MALAHOV  
Alexander S.** PhD (Philology)  
Associate Professor of the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: aleksander.malahov@gmail.com
- MALOVA  
Elena N.** Senior lecturer, Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: shaposhnikov62@mail.ru
- MARINENKO  
Olga P.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Humanitarian disciplines, Interstate Educational Institution of Higher Education «Belarusian-Russian University» (Mogilev, Republic of Belarus)  
E-mail: marinenkoo@mail.ru
- MARTYNIUK  
Julia M.** PhD (Education)  
Associate Professor of the Department of Informatics and Information Technologies, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy (Tula, Russia)  
E-mail: juliamart@ya.ru
- NOVIKOVA  
Julia A.** Teacher of the Highest Category  
Physics Teacher of School № 1504 (Moscow, Russia)  
E-mail: : y.a.novikova00@mail.ru
- PAL'TOV  
Aleksandr Ye.** Dr. Sc. (Psychology), Professor, Department of Personality Psychology and Special Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir)  
E-mail: paltovae@mail.ru
- PERMINOVA  
Lyudmila M.** Dr. Sc. (Education), Professor  
Professor of the Department of continuing education, Moscow State University of the Moscow Region (Moscow, Russia)  
E-mail: lum1030@yandex.ru
- ROGACHEVA  
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor  
Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- SALITOVA  
Feride Sh.** Dr. Sc. (Education), PhD (Arts), Professor  
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy Gzhel State University (Elektroizolyator village, Moscow region, Russia)  
E-mail: faridamail@bk.ru

## OUR AUTHORS

---

- SOKOLOV  
Kirill S.** PhD (Philology)  
Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: kirill.sokolov@fulbrightmail.org
- SOKOLOVA  
Olga I.** PhD (Philology)  
Associate Professor of the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: sok.ol@list.ru
- FORTOVA  
Lyubov K.** Dr. Sc. (Education), PhD (Law), Professor  
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Professor of the Department of State and Legal Disciplines, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia)  
E-mail: flk33@mail.ru
- KHABAROV  
Nikolai N.** PhD (Education)  
Associate Professor of the Department of Informatics and Information Technologies, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy (Tula, Russia)  
E-mail: nhabarov@tsput.ru
- SHULEKINA  
Julia A.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)  
E-mail: rameja@rambler.ru
- YUDINA  
Anna M.** PhD (Education)  
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: anna-yudina@mail.ru
- YABLOCHNIKOVA  
Irina O.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Accounting, Analysis, Finance and Taxation, The Academy of law management of the Federal penitentiary service of Russia (Ryazan, Russia)  
E-mail: vniipo\_1\_3@mail.ru

---

---

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

**Периодичность издания** – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

**Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:**

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

**Публикуемые сведения** на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

**Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.**

**Отдельными файлами высылаются:**

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

**Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.**

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте [www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak\\_vgggu.aspx](http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vgggu.aspx)

Публикации в журнале бесплатные.

**Материалы следует направлять по адресу:** 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

**Телефон для справок:** (4922) 47-99-72 **E-mail:** [pedagog@vlsu.ru](mailto:pedagog@vlsu.ru)