

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 2 (36)
2021

№ 2 (36)
2021

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Журнал распространяется по подписке, в свободную продажу не поступает

Подписной индекс каталога Агентства «Роспечать» -70842

Главный редактор

Липатова А. П., канд. филол. наук

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук

Редакционная группа

Корректор: Липатова А. П.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5, 316

Тел.: 8(8422) 44-30-69; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, г. Ульяновск,
6-р Платова, д. 13, корп. 2

Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 21.06.2021

День выхода номера в свет: 29.06.2021

Формат 70×100/16

Усл. печ. л. 10,48

Тираж 500 экз.

Заказ № 153

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Цырлина-Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Липатова Антонина Петровна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Управления научной коммуникации и издательской деятельности ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, декан историко-филологического факультета, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Гусельцева М. С. (Россия, г. Москва)

Государственная академия художественных наук: традиции и современность. Часть 1: Незавершенная история 8

Суетин И. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Реализация права на образование в музыкальных вузах Поволжья в 1950-е – 1960-е годы: проблемы и пути их решения 21

Панков Р. Н., Тихонова А. Ю. (Россия, г. Ульяновск)

Военно-патриотическое воспитание молодежи: особенности становления в советской и постсоветской России 32

ПОКОЛЕНИЕ Z В ПРИЗМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Гошенков Я. О., Поляков С. Д. (Россия, г. Ульяновск)

Особенности внимания современных подростков в условиях многозадачности при вовлечении их в информационно-коммуникативные технологии 43

Шабанов Е. В. (Россия, г. Ульяновск)

Взаимосвязь уровней владения IT-технологиями и развития самооценки бакалавров в вузе 52

Липатова А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Интернет-дискурс как форма речи 57

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Чеснокова А. А., Коврова М. А. (Россия, г. Киров)

Развитие навыка смыслового чтения в процессе составления аннотаций к художественным произведениям у четвероклассников 64

Лаптева Ю. А., Коврова М. А. (Россия, г. Киров)

Развитие у третьеклассников умения пересказывать художественное произведение посредством создания мультфильмов. 74

Шмакова А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Влияние пространственного воображения на достижения ребенка в спорте и математике . 82

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кузьмина А. С., Демидова Т. Э. (Россия, г. Ульяновск)

Образ камина в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: роль и композиционные функции 87

Симагина Ю. В., Гмызина Г. Н. (Россия, г. Ульяновск)

Диалогическая речь: проблемы формирования в условиях индивидуального обучения английскому языку 97

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Романова Ю. Д., Назаренко Л. Д. (Россия, г. Ульяновск)

Методика развития внимания квалифицированных бегуний на 1500 м и кинематические характеристики бегового шага 103

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Муллер О. Ю. (Россия, г. Сургут)

Структурно-содержательная модель формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза 109

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Зеленикин А. Ю. (Россия, г. Ульяновск)

Детская академия фрактальной геометрии как средство формирования проектно-исследовательской компетентности учащихся старших классов 115

Сведения об авторах 122

CONTENTS

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION AND UPBRINGING

- Guseltseva M. S.** (Russia, Moscow)
State Academy of Arts: Traditions and Modernity. Part 1: Inexhaustible History 8
- Suetin I. N.** (Russia, Ulyanovsk)
Realization of the Right to Education in Music Universities of the Volga Region in the 1950s - 1960s: Problems and Solutions 21
- Pankov R. N., Tikhonova A. Iu.** (Russia, Ulyanovsk)
Military and Patriotic Education of Youth: Features of its Formation in Soviet and Post-Soviet Russia 32

GENERATION Z IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

- Gorshenkov Ia. O., Poliakov S. D.** (Russia, Ulyanovsk)
Features of Attention of Modern Adolescents in Multitasking Conditions when Involving Them in Information and Communication Technologies 43
- Shabanov E. V.** (Russia, Ulyanovsk)
Relationship between Levels of Knowledge of Information Technology and Development of Self-Esteem of Bachelors in Universities 52
- Lipatova A. P.** (Russia, Ulyanovsk)
Internet Discourse as a Form of Speech 57

PRIMARY SCHOOL PEDAGOGY

- Chesnokova A. A., Kovrova M. A.** (Russia, Kirov)
Developing the Skill of Semantic Reading in the Process of Drawing up Annotations to Works of Art among Fourth-Graders 64
- Lapteva Iu. A., Kovrova M. A.** (Russia, Kirov)
Developing the Ability (of 3rd-Year School Children) to Retell a Work of Art when Creating Cartoons 74
- Shmakova A. P.** (Russia, Ulyanovsk)
Influence of Spatial Imagination on Child Achievements in Sports and Mathematics . . 82

METHODOLOGICAL ASPECT OF PHILOLOGICAL RESEARCH

Kuzmina A. S., Demidova T. E. (Russia, Ulyanovsk)

Image of the Fireplace in «Eugene Onegin» by Alexander Pushkin: its Role and Compositional Functions 87

Simagina Iu. V., Gmyzina G. N. (Russia, Ulyanovsk)

Dialogical Speech: Problems of its Mastering during Individual English Lessons. 97

PEDAGOGY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Romanova Iu. D., Nazarenko L. D. (Russia, Ulyanovsk)

Methods of Developing Attention of Qualified 1500 m Runners and Kinematic Characteristics of a Running Step 103

PROJECT ACTIVITIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Muller O. Iu. (Russia, Surgut)

Structural and Substantive Model of Forming Project Competence of Future Teachers in University Environment 109

PHYSICAL AND MATHEMATICAL EDUCATION

Zelenikin A. Iu. (Russia, Ulyanovsk)

Children's Academy of Fractal Geometry as a Means of Forming Design and Research Competence of High School Students 115

Our Authors 122

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 009,159.9

ББК 74

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-8-20

Государственная академия художественных наук: традиции и современность

Часть первая: «Незавершенная история»

Гусельцева Марина Сергеевна,

доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка, Психологический институт Российской академии образования, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего, Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия, orcid.org/0000-0002-0545-0612

Аннотация. Государственная академия художественных наук (ГАХН) представляет феномен российской культуры начала XX в., однако исследовательский интерес к ГАХН не исчерпан по сей день. Ее появление обусловлено конфигурацией случайных факторов, непреднамеренных социальных действий, а также неявным, инерционным развитием в первое десятилетие советской эпохи дореволюционных культуральных движений. Установки междисциплинарности, поиски синтеза искусств выступали своего рода шлейфом серебряного века, последствием его творческого порыва. Даже радикальные перемены в жизни общества не преобразуют культуральные движения слишком быстро, последние имеют временной лаг, длясь и растворяясь в изменившейся современности. Они видоизменяются, встраиваются в реальность под другими именами, вливаются в мейнстримные течения эпохи или рассеиваются в маргинальных. В этом плане ГАХН являла собой научную структуру, с одной стороны, чуждую советскому времени, с другой – конгениальную остававшемуся позади серебряному веку. Академия не только сохраняла и развивала в политически трансформировавшейся реальности дореволюционную интеллектуальную культуру, но и питалась энергией происходящих в окружающем социальном пространстве перемен. Наряду с провозглашенными установками на междисциплинарность и синтез искусств, ГАХН интегрировала «старину» и «новизну», искала баланс между тенденциями сохранения и изменения в новой реальности.

Ключевые слова: методология, история культуры, Государственная академия художественных наук, образование, синтез искусств, латентные изменения, трансдисциплинарность.

State Academy of Arts: Traditions and Modernity. Part 1: Inexhaustible History

Guseltseva Marina S.,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of Adolescent psychology Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, bldg. 4, bld. 9, Mokhovaya str., Moscow, Russia; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, orcid.org/0000-0002-0545-0612

Abstract. The State Academy of Arts (SAA) represents the phenomenon of Russian culture at the beginning of the 20th century, still the research interest in SAA has not been exhausted to this day. Its appearance is due to the configuration of random factors, unintentional social actions, as well as the implicit, inertial development of pre-revolutionary cultural movements in the first decade of the Soviet era. Interdisciplinarity, the search for a synthesis of arts acted as a kind of trail of the Silver Age, the aftertaste of the interrupted era, continuation of its life outburst. After all, cultural traditions are not transformed swiftly and radically together with the political and economic changes, they have a time lag, lasting and dissolving in the changed modernity. They are modified, incorporated into reality under different names, merging with the mainstream of the era or dissipating into the marginal ones. From this perspective, the State Academy of Arts was a scientific structure, on the one hand, surprising in its strangeness for the Soviet era, and on the other hand, congenial to the Silver Age already left behind. The Academy not only preserved and extended the pre-revolutionary intellectual culture in the already changed country, but also itself was fed by the energy of the changes being created. Thus, along with a conscious orientation to interdisciplinarity and synthesis by art, the Academy combined “antiquity” and “novelty”, integrated tendencies of conservation and change in culture.

Keywords: methodology, cultural history, State Academy of Arts, education, synthesis of arts, latent changes, interdisciplinary discourse.

Первая часть данной статьи содержит материалы обзорного характера¹, а потому обращена прежде всего к тем, кто не знаком или мало знаком с судьбой Государственной академии художественных наук (ГАХН) в качестве уникального явления российской культуры первой трети XX века. При этом целью статьи является не только знакомство читателя с историей и методологией ГАХН, но и рассмотрение этого феномена через оптику антропологии науки и эволюции образования, выявление преемственности неочевидных традиций, обсуждение перспективы дальнейших исследований в этой области. Содержание и выводы второй части статьи в большей степени являются авторской интерпретацией, открытой для критики и дискуссий.

Феномен ГАХН: междисциплинарность и синтез искусства. Государственная академия художественных наук (1921–1930) представляла довольно необычную для начала XX в. институцию. Это была научная структура, возникшая в недрах советской эпохи, но удивляющая, прежде всего, своей неорганичностью стремительно меняющемуся времени и жизненному укладу, а именно – вневременностью, ориентацией на то, что М.М. Бахтин столь удачно назвал «большим временем культуры» [Бахтин 1979]. С одной

1. Основой статьи послужила презентация, подготовленная для первого открытого мероприятия Школы антропологии будущего ИОН РАНХиГС «Стратегирование “понятого завтра”: проекции осмысленного будущего» 13.12.2019 г., режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1MxjtpW2_h-SCeQECxiPq-8zJN495PYw/view.

стороны, ГАХН сохраняла творческий потенциал оставшегося позади серебряного века, с другой – заряжалась энергией перемен, которые испытывало российское общество после свершившейся революции. Наконец, Академия выступила экологической нишей в судьбах вполне конкретных людей – дореволюционных ученых и профессоров, обеспечивая им возможность выживания в трудное для академических занятий время.

Российская академия художественных наук (РАХН) первоначально была учреждена в Москве 7 октября 1921 г., а затем в 1925 г. переименована в Государственную академию художественных наук (ныне известную как ГАХН). Академия создавалась для решения вполне конкретной задачи – всестороннего научного исследования вопросов искусства и художественной культуры, а также проблемы синтеза искусств [Устав Г.А.Х.Н. 1927]. Формально Академия относилась к художественному отделу Главнауки Наркомпроса РСФСР. В октябре 1921 г. были утверждены Устав и Положение о РАХН. С того времени несменяемым президентом Академии стал П.С. Коган, а вице-президентами – В. В. Кандинский (1921), Н. К. Пиксанов (1922–1924), Г. Г. Шпет (1924–1929).

Именно задача рождает орган, согласно подходу Н. А. Бернштейна [Бернштейн 1990]. Исследовательская задача ГАХН предполагала изучение возможностей синтеза искусств и объединение имеющихся специалистов, работающих в этой области, и оказалась обусловлена творческими поисками начала XX столетия. Искусство в качестве предмета изучения представало здесь как многомерный феномен: в ракурсе психологии и естествознания оно влияло на процессы восприятия субъекта; в оптике социогуманитарных наук – воздействовало на личность и общество; с позиции философии и эстетики – преобразовало бытие человека в целом. Соединение науки, искусства и социокультурных движений в одном горизонте мышления требовало новой организации исследовательской деятельности [Плотников, Подземская 2017а; Плотников, Подземская 2017б]. В этой связи заметим, что ГАХН оказалась вторым примером решения следующей методологической проблемы – интеграции знаний посредством создания нетривиальной исследовательской структуры. Первым примером служил Психологический институт (1912), призванный, по мысли Г. И. Челпанова, объединить под одной крышей имеющееся разнообразие психологических исследований того времени [Челпанов 1992].

В этом контексте междисциплинарность выступила органичной исследовательской практикой ГАХН. Научная деятельность Академии изначально отличалась многофункциональностью: Академия осуществляла разработку общей теории искусства (1), служила экспертно-консультативным органом (2), являлась «центром научно-художественной мысли» (3) [Марков 1983: 150], школой гуманитарных исследований европейского уровня [Чубаров 2010] (4), а также высшим государственным учреждением, руководящим художественной деятельностью в стране (5) и одновременно творческим союзом как для дореволюционных специалистов, так и молодых научных сотрудников (6) [Плотников, Подземская 2017а].

Несколько слов следует уделить зданию, в котором разместилась Академия. Это была расположенная по адресу: Москва, ул. Пречистенка, д. 32, бывшая гимназия Л. И. Поливанова (1838–1899). Гимназия славилась тем, что давала качественное гуманитарное (и междисциплинарное – простиравшееся от латыни и фольклористики до физики и космографии) образование, а также готовила молодых людей к поступлению в университеты. Ее выпускники отличались свободным и критическим мышлением, склонностью к логическому и историческому анализу. В гимназии преподавали в основном профессора Московского университета, которым позволялось работать по собственным авторским (но утвержденным министерством просвещения) учебникам. Среди выпускников

известны В. С. Соловьев, А. Н. Северцов, Л. М. Лопатин, В. Я. Брюсов, М. А. Волошин, Л. Н. Толстой, С. Я. Эфрон, А. А. Алехин, М. А. Петровский и др. [Аксакова-Сиверс: 2006].

В качестве предпосылок возникновения феномена ГАХН отметим организационные, социокультурные, эпистемологические и культурно-психологические (ментальные). Одни предпосылки имели отношение к происходящим в российской культуре преобразованиям и трансформациям (организационные и социокультурные), другие касались познавательной ситуации в сфере искусства и науки (эпистемологические и ментальные).

В сложившейся социокультурной и познавательной ситуации Академия выступила невольным коммуникатором и переводчиком между дореволюционными академическими традициями и культурной политикой становящегося советского государства. Таким образом, с одной стороны, она была хранителем и транслятором культурных традиций, с другой – этнографом перемен, интегратором и супервизором, осуществлявшим экспертизу повседневности этого нового, небывалого государства.

Организационные предпосылки возникновения Академии пришли со стороны Народного комиссариата просвещения РСФСР (Наркомпроса), стремящегося контролировать практически всю культурно-гуманитарную жизнь страны в 1920–1930-е гг., а именно: сферы образования, науки, библиотечное дело, книгоиздательство, музеи, театры и кино, клубы, парки культуры и отдыха, охрану памятников архитектуры и культуры, творческие объединения, международные культурные связи и т.п. Молодое советское государство нуждалось в органе, как отвечавшем за проводимую им художественную политику, так и обеспечивающем широкую просветительскую деятельность. Одновременно оно не могло решить эти задачи без привлечения на свою сторону дореволюционных художников, ученых и специалистов. С этими целями в 1920 г. был создан Институт художественной культуры, а разработать план и программу его деятельности поручили В. В. Кандинскому и К. Ф. Юону. Так, уже в марте 1920 г. появился документ «Схематическая программа института художественной культуры» [Схематическая программа 1920].

Тема взаимодействия художников и представителей естественных наук в те времена считалась актуальной и даже модной. Однако теоретики и практики видели это сотрудничество по-разному: если план К. Ф. Юона предполагал создание большого стиля в искусстве, объединение всех видов искусства и вовлечение народных масс в художественное творчество, то художник Д. П. Штеренберг считал необходимым внедрить изучение искусств в процесс художественной педагогики [Плотников, Подземская 2017а; Плотников, Подземская 2017b].

Таким образом, появлению ГАХН предшествовали обсуждение вопросов музейной реформы и художественной педагогики при Наркомпросе, организация Института художественной культуры (ИНХУК), а также подготовленная В. В. Кандинским программа (1920), в которой тот отмечал, что «целью работ института художественной культуры является наука, исследующая аналитически и синтетически основные элементы как отдельных искусств, так и искусства в целом» [Кандинский].

Проекты и образы Академии. Помимо социокультурных предпосылок в развитии той или иной институции важную роль играют личности организаторов науки.

Так, с управленческой стороны весомый вклад в создание ГАХН внес первый нарком просвещения РСФСР (1917–1929) А. В. Луначарский, отличавшийся культуртрегерством. Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933) окончил первую мужскую гимназию в Киеве (1895), изучал философию и естествознание в университете Цюриха под руководством Р. Авенариуса, занимался революционной деятельностью в 1900–1905 гг., затем

увлекся большевизмом. С 1906 г. по 1908 г. он возглавлял художественный отдел журнала «Образование». В дальнейшем А. В. Луначарский – академик АН СССР (1930), директор ИРЛИ АН СССР, редактор Литературной энциклопедии, автор сочинения «Религия и социализм» и множества публицистических статей. Он не только активно налаживал диалог между дореволюционной интеллигенцией и т.н. пролетарской культурой, но и помогал выжить «старой профессуре» в условиях нового, советского времени. Вопрос об учреждении Академии обсуждался на первом заседании научно-художественной комиссии в Главном художественном комитете при Наркомпросе РСФСР. Первое заседание комиссии 16 июня 1921 г. провели А. В. Луначарский и П. С. Коган (в дальнейшем – президент Академии).

Второй фигурой, сыгравшей значимую роль в возникновении ГАХН, был сотрудничавший после революции с Наркомпросом В. В. Кандинский.

Василий Васильевич Кандинский (1866–1944) учился на кафедре политической экономики и статистики юридического факультета московского университета (1885–1891). С 1888 г. он состоял членом московского общества любителей естествознания, антропологии и этнографии. В 1890–1891 гг. участвовал в этнографических экспедициях, был сотрудником «Этнографического обозрения», писал рецензии, статьи, обзоры трудов в сфере фольклора, этнографии, социологии, политической экономии. В 1895 г. В. В. Кандинский решил посвятить себя живописи, отправился учиться в Германию (1909–1914), где выступил организатором свободного объединения художников разных стран в г. Мюнхене (1911). Это сообщество занималось организацией выставок в Европе, продвигало идею альманаха с целью представить произведения разных эпох и жанров искусства в качестве единого художественного наследия. Проект «синтетической книги» содержал сосуществование «высокого» и «примитивного»: «Мы поставим египтянина рядом с детским рисунком, китайца – с Руссо, народную графику – рядом с Пикассо и т.д.» [Схематическая программа 1920]. Первое теоретическое обоснование абстракционизма В. В. Кандинский осуществил в сочинении «О духовном в искусстве» (1920). 1921–1933 гг. он провел в Германии, сотрудничая с Высшей школой строительства и художественного конструирования (Баухаус), затем переехал во Францию (1934–1944).

Идеи о сближении науки и искусства В. В. Кандинский развивал еще в мюнхенский период своего творчества. Эти идеи нашли отражение в альманахе «Синий всадник»: «Сегодня я знаю намного лучше, чем тогда, как много малых корней ведет к одному великому – работе для будущего» [цит. по: Подземская 2017: 48].

В. В. Кандинский вернулся в Россию из Германии перед первой мировой войной. В сотрудничестве с Наркомпросом (1914–1921) он разрабатывал музейную реформу, вопросы художественного воспитания, написал учебный план для института художественной культуры. В 1919 г. в качестве перевода с немецкого издания вышла его автобиографическая книга «Ступени», которая была раскритикована в российской прессе как с левой, так и с правой сторон. В дальнейшем у В. В. Кандинского возникли разногласия с коллегами из Института художественной культуры. Вместо изучения формальных методов искусства и их воздействия на субъекта первоочередной задачей ИНХУК стали эксперименты в художественном творчестве. В 1921 г. В. В. Кандинский покинул ИНХУК, включившись в деятельность по организации РАХН. К новому проекту также были привлечены искусствовед, библиофил и коллекционер, историк искусства, специалист по книговедению и истории рисунка А. А. Сидоров (1891–1978), искусствовед А. Г. Габричевский (1891–1968) и другие деятели культуры.

Среди сотрудников ГАХН оказалось множество выдающихся ученых: А. С. Ахманов, А. В. Бакушинский, Г. О. Винокур, Н. Н. Волков, М. О. Гершензон, Б. А. Грифцов, А. А. Губер,

Л. Я. Гуревич, Н. И. Жинкин, И. В. Жолтовский, А. Ф. Лосев, М. А. Петровский, П. Н. Сакулин, Р. Р. Фальк, Г. И. Челпанов, В. М. Экземплярский, Н. Е. Эфрос, Б. И. Ярхо и др. В ряде заседаний Академии участвовали Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, П. А. Флоренский.

Академия представляла собой антиномию бюрократической машины и доверительного общения с детства знакомых друзей [Подземская 2017]. Так, если критик и историк литературы П. С. Коган (1872–1932), занимался общением с властями и официально представлял ГАХН на международном уровне, то неформальным организатором в Академии клуба интеллектуалов стал Г. Г. Шпет, сумевший создать и в дальнейшем поддерживать атмосферу творчества и свободного научного общения.

Густав Густавович Шпет (1879–1937) окончил историко-филологический факультет Киевского университета, в 1907 г. переехал в Москву, в 1912–1913 гг. стажировался в Гёттингенском университете, а также в университетах Берлина, Парижа и Эдинбурга. В 1916 г. Г. Г. Шпет защитил в качестве диссертации фундаментальный труд «История как проблема логики». В 1918–1921 гг. он являлся профессором Московского университета, членом комитета по реформе высшей и средней школы, худсовета МХАТ, а с 1.09.1921 – сотрудником РАХН. В 1935 г. Г. Г. Шпет был арестован. 16 ноября 1937 – расстрелян в г. Томске, где отбывал ссылку [Серебренников 1995], посмертно реабилитирован в 1956 г. (подробнее об этом во второй части статьи).

Сегодня Г. Г. Шпет известен как феноменальный ученый, свободно ориентировавшийся в сферах философии, психологии, истории культуры, искусствознания, литературной критики и т.п. Он владел двумя десятками языков, был великолепным лектором и публицистом, переводил философские труды и художественную классику [Марцинковская 2000].

Искусствовед Н. П. Подземская особо отмечает тот факт, что частная жизнь и ученая повседневность, коммуникативные связи духовно близких людей – как единомышленников, так и интеллектуальных оппонентов – выступили культурно-психологическими предпосылками феномена ГАХН. Эти связанные с антропологией науки предпосылки не могли быть полностью отражены в официальных документах и иных свидетельствах эпохи. Их возможно осмыслить лишь в качественном анализе, реконструировать на основе воспоминаний, дневников, собраний и материалов личных архивов.

Таким образом, шлейф дореволюционной культуры и исканий серебряного века, неформальное общение ученых, составивших своего рода клуб выпускников историко-филологического факультета Московского университета, явились наименее осязаемыми факторами феномена ГАХН.

Структура ГАХН и исследовательская программа. В своей структуре Академия имела три отделения, а также секции и секционные комиссии; библиологический отдел; редакционно-издательский отдел; лаборатории. Организационно-методологическую деятельность осуществляло правление Академии, оно же согласовывало общие вопросы. Социологическое отделение строило свою деятельность в русле разработки методологии и идеологии марксизма. Философское отделение занималось вопросами синтетического искусствознания и тем, что сегодня можно назвать культурно-исторической эпистемологией и методологией социогуманитарных наук [Гусельцева 2011]. Физико-психологическое отделение осуществляло эмпирические и экспериментальные исследования.

Синтетическую методологию в области искусствознания разрабатывало преимущественно философское отделение, которое возглавляли Г. Г. Шпет (1922–1925) и А. Г. Габричевский (1925–1927), тогда как социологическое отделение было ориентировано

идеологически, а физико-психологическое отделение – естественнонаучно.

Свою исследовательскую программу Г. Г. Шпет изложил в отчетном докладе «К вопросу о постановке научной работы в области искусствознания» [Шпет 1926]. В докладе были сформулированы следующие цели Академии: 1) объединение «за одним столом литературоведов, музыковедов, театроведов и ...пластоведов»; 2) выработка методологии синтетического (синехологического) искусствознания. Г. Г. Шпет доказывал значимость философского и терминологического анализа, которыми следовало предварять любое исследование. Философский подход предполагает анализ понятий, с которыми имеет дело искусствознание. Экспериментам и построению объяснительных моделей предшествует вопрос о сути явления «что это?» и выработка «дифференцирующей терминологии»: «Что такое искусство вообще, <...> каждое искусство в отдельности, что такое стиль, ...его признаки, и кончая последними конкретно-диалектическими и историческими определениями, как натурализм, классицизм, экспрессионизм, и даже технической номенклатурой, как свет, тень, контур, пятно, ритм и т.д.» [Шпет 1926: 12].

Физико-психологическое отделение возглавляли искусствовед А. В. Бакушинский, физик Н. Е. Успенский (1922–1923), психолог и педагог И. П. Четвериков (1923–1924), психиатр и исследователь творчества душевнобольных П. И. Карпов. В отделении работало несколько комиссий. С марта 1922 г. действовала комиссия по изучению примитивного творчества. Ее председателем был А. В. Бакушинский, а ученым секретарем Н. П. Сакулина. С ноября 1923 г. работала комиссия по изучению творчества душевнобольных. Ее возглавлял П. И. Карпов (1849–1922), рассматривавший рисование в качестве метода терапии. П. И. Карпов также являлся председателем комиссии по изучению внушающего действия художественного слова. Председателем комиссии по изучению творчества в условиях гипноза и внушения был И. П. Каптерев (1889–1955) – педагог, биолог, географ. В свою очередь, философ, логик, психолог Г. И. Челпанов (1862–1936) возглавлял комиссию по изучению восприятия пространства и с 1925 г. комиссию по изучению художественного творчества. Как следует из отчета о научной работе, в 1924 г. он «сконструировал универсальный психологический аппарат для преподавания психологии и для психотехнических целей» [РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 10. Ед. хр. 675. Л. 29].

В рамках физико-психологического отделения изучались проблемы психологии восприятия и творчества, художественной формы и переживания. Работа отделения строилась по двум направлениям: научно-исследовательское и художественно-просветительское. Художественно-просветительская работа включала в себя лекции, диспуты, организацию театральных постановок и концертов, проведение выставок и мероприятий, посвященных памятным датам. В 1925–1926 гг. сотрудники физико-психологического отделения занимались исследованием психологии художественного творчества, сравнительным анализом протекания процесса творчества у нормальных и душевнобольных людей; изучением переживания и художественного восприятия; проблемами художественной формы произведений искусства; проблемами и методами художественного развития и воспитания.

Отметим, что деятельность ГАХН по своему функционалу была крайне разнообразна: научно-исследовательская; методологическая (интеграция знания); просветительская; издательская; коммуникативная (сообщество ученых); организационная (выставки, образовательные практики); экспертно-консультативная (образовательные программы). В Академии присутствовали дисциплинирующие ученых четкие планы и отчеты, но также царил творческий хаос, приносящий неожиданные и продуктивные плоды. В плане издательской деятельности выходили периодические издания «Бюллетени

ГАХН», «Искусство», альманахи и сборники (например, «Современная музыка»), каталоги выставок, готовились к публикации научные статьи, хрестоматии, художественные альбомы, переводы, энциклопедические и терминологические словари, монографии сотрудников. Наиболее продуктивным в этом плане оказались 1926–1928 годы (благодаря интересу зарубежных ученых в целом и исследовательскому проекту «Язык вещей. Философия и гуманитарные науки в русско-немецких идейных связях 1920-х гг.» Института философии Рурского университета в Бохуме, в частности, сегодня в свободном доступе представлены разного рода издания ГАХН [ГАХН; Kunst-Forschung]).

Такая особенность в организации ГАХН, как взаимодействие горизонтальных и вертикальных деятельностей, была осмыслена в 1923 г. в статье литературоведа А. И. Кондратьева (1885–1953). На современном языке это можно охарактеризовать как сетевой принцип структуры и методологии ГАХН: «По общему плану, положенному в основу организации Академии, деятельность последней должна развиваться в двух направлениях: горизонтальном и вертикальном. Первое направление имеет целью изучение искусства со стороны его элементов, исследование его социальной природы и, наконец, подход к искусству со стороны его теоретического обобщения. Для достижения этих целей при академии организованы три отделения: физико-психологическое, социологическое и философское. <...> Три горизонтальные линии – линия изучения элементов, линия социологического исследования и линия теоретического обобщения – пересекаются рядом вертикальных линий по видам искусства: литература, театр, музыка, пространственные искусства и т.д.» [Кондратьев 1923: 414, 420].

Диалектика секций и отделений ГАХН выразилась в том, что секции со множеством подсекций, комиссий, кабинетов, лабораторий производили необходимую дифференциацию научной деятельности, а отделения задавали горизонты супервидения и интеграции работы. Еще раз отметим творческую атмосферу, отсутствие строгих дисциплинарных границ и непринужденность коммуникации людей с разными профессиональными представлениями и взглядами: «В порядке дифференциации научных дисциплин академия расчленяется на секции с их подсекциями, комиссиями, кабинетами, лабораториями и т.д. Но в порядке интеграции академия объединяет эти ячейки в трех отделениях, каждому из коих подведомственны соответствующие интересы всех секций со всеми их подразделениями» [цит. по: Акимова, Новиков].

Свободомыслие в ГАХН: контексты и личности. Как справедливо обратил внимание М. Колеров, российская историография представляет сегодня собой Атлантиду [Колеров, Мартов 2017]. О том, насколько интерпретации обусловлены контекстами свидетельствует следующий эпизод. В одном из заседаний подсекции сценического творчества ГАХН выступал Л. С. Выготский с докладом «К изучению психологии творчества актера» [РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 4. Ед. хр. 39. Л. 22]. Его выступление не произвело глубокого впечатления на непосредственных участников события (это были П. М. Якобсон, А. И. Кондратьев, Л. Я. Гуревич и др.); в прениях к докладу прозвучали серьезные критические замечания [РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 4. Ед. хр. 39. Л. 23–23об]. Однако в дальнейшем при смене коммуникативного контекста работы Л. С. Выготского в кругу соратников и последователей получали самые восторженные отзывы. В этой связи показательна полемика А. М. Эткинда и М. Г. Ярошевского на страницах журнала «Вопросы психологии» в 1993 г. Выйдя за пределы истории психологии и обратившись к анализу общего культурного контекста эпохи, А. М. Эткинд пришел к выводу, что Л. С. Выготский – не мессия и не одинокий герой, а человек своего времени, удачно применивший его основные идейные течения в новой исследовательской области. Иными словами, то, что в

дальнейшем вызывало энтузиазм у молодых исследователей, представителей формирующейся советской культуры, не встречало отклика у дореволюционных профессоров, получивших образование на историко-филологических факультетах столичных университетов. Восприятие Л. С. Выготского как культурного героя родилось в контексте утраты достижений серебряного века, где выкошенное поле 1930-х делало особенно ярким и заметным человека, воплотившего творческий дух 1910-х гг.: «Это был человек культуры, интеллектуал, действовавший в основном русле современных ему эстетических, философских, политических и просто жизненных идей. Не родоначальник новых принципов, взявший их из недр своей одаренности, а один из представителей самых модных течений, владевших умами своего поколения» [Эткинд 1993: 54]. Заметим, что если в 1993 г. эти суждения А. М. Эткинда звучали эпатажно, то знакомство с протоколами заседаний вышеназванной подсекции ГАХН делает их вполне релевантной и точной диагностикой. (Феномен «Vygotsky bubble» в контексте ревизионистского поворота обсуждался А. Ясницим [Yasnitsky 2018; Yasnitsky, van der Veer 2016].)

О свободе мышления, царившей в ГАХН, свидетельствует другой эпизод – прения о книге литературоведа, специалиста в области русского языка и словесности П. Н. Сакулина (1868–1930) (между тем шел 1925 год, и в иных учреждениях уже практиковались идеологические «чистки»): «Меня спрашивают, марксист я или нет. Я думаю, что я уже вышел из того возраста, когда надо быть учеником. Марксизм не есть нечто единое и непогрешимое, в нем самом есть дифференциации. Марксизм только одно из социологических течений. Каждый вправе создавать свою собственную систему. Создавая ее, я могу брать от него, что нахожу правильным. Это не эклектизм, потому что я не смешиваю различные теории, а ко всем ним подхожу со стороны, со своими понятиями. Марксисты не создали еще стройной и цельной системы искусствovedения. <...> В науке не должно быть святынь, которых нельзя касаться» [РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 6. Ед. хр. 30. Л. 3об].

Заседания ГАХН собирали представителей разных наук, что позволяло создать панорамное и проблемно-поисковое видение, открыть неожиданные ракурсы в, казалось бы, известных предметах, а ее творческий потенциал еще долгое время неявно питал культуру и систему образования советской эпохи.

Латентные тенденции. Сегодня исследователи характеризуют ГАХН как школу гуманитарных исследований европейского уровня [Плотников, Подземская 2017а; Чубаров 2010]. Она возникла в послереволюционные 1920-е гг. не столько благодаря энтузиазму новой (советской) государственности, сколько вопреки ее идеологии. Появление уникальной структуры Академии обусловили факторы случайности, непреднамеренного сопротивления отдельных личностей историческому процессу, а также инерционность культуральных течений. Стремление ГАХН к междисциплинарности и синтезу искусств являлось привнесенным в новую эпоху духом серебряного века.

На серебряный век можно взглянуть как на зарождающийся в нашей стране, но в полной мере так и не свершившийся Ренессанс [Мильдон 2013], выступающий частью общеевропейских модернизационных движений, которые воплощаются не только в индустриализации, секуляризации и промышленном росте, но и в необходимой трансформации ценностей, совершеннолетия человека в культуре [Кант 1966]. Для этого периода характерен переход от модели государства, подавляющего личность и использующего ее как ресурс (человек-средство) к модели государства, служащего развитию личности (человек-цель). Такого рода смена модели взаимоотношений человека и государства была осмыслена в трудах В. Гумбольдта [Гумбольдт 2003]. В европейской истории эти процессы сопровождались появлением правовой рациональности,

рождением субъектности и гражданской солидарности, поиском консенсуса между различными слоями общества посредством инструментов демократии, а также сопутствующими выбросами интеллектуальной и творческой энергии [Гусельцева 2019]. В. И. Мильдон отмечает, что этот необходимый ренессансный (модернизационный) перелом не свершился в России: «До сих пор господствуют представления о первоочередности для каждого человека державы, народа, родины, национальной или религиозной принадлежности, тогда как они все – только средства, способные (либо нет) обеспечить или хотя бы гарантировать индивидуальное бытие. И поныне культивируются взгляды, давно доказавшие неприемлемость в жизни, она может лишь уродоваться под их воздействием. Индивидуальное все еще рассматривают синонимом эгоизма, которому по необъяснимой сегодня исторической слепоте противопоставляют коллективизм, общинность, соборность» [Мильдон 2013: 17–18]. Согласно В. И. Мильдону, «для России Новое время так и осталось в литературе, в мысли; на Западе оно проникло в каждодневное существование – в психологию частных лиц, в общественные отношения, законы, государственную и общественную практику» [там же: 18].

ГАНН явилась непреднамеренным продуктом серебряного века, при том, что по историческим меркам этот «век» продлился мгновение, и В. И. Мильдон вполне обоснованно обсуждает его в категориях ренессанса как механизма трансформации культуры [Мильдон 2013]. Именно этот незавершенный ренессанс заложил социокультурный фундамент, позволивший стране в XX веке совершить индустриализацию. На этом фундаменте держалась, сама того не ведая, и советская власть, пока не исчерпала заделы инновационного творчества. Такие вещи далеко не очевидны, ибо те успехи индустриализации, которые невдумчивые обыватели нередко приписывают Сталину, явились следствием как экономического, так и социокультурного развития России в 1910-е гг. Обратим внимание на характеристику, которую писатель Д. Л. Быков дал сталинизму в качестве культурно-психологического феномена: «Сталин взял Россию самой перспективной страной мира, страной с невероятным культурным взрывом, с огромным и искренним желанием начать с нуля и построить совершенно новое общество. ...Он взял ее с очень неглупым правительством, в котором, в частности, был Луначарский... Оставил он ее страной с вытоптанной культурой, с глубоко внедрившимся страхом, оставил ее мировой духовной провинцией, и только сказочный культурный взрыв оттепели вернул Россию в мировой контекст. Он оставил ее страной, которая была абсолютно раздавлена ...его страшным параноидальным мышлением, остатки которого до сих пор никуда не делись. Я считаю Сталина самым большим злом в истории России» [Быков 2015].

Более того, успехи советской науки и культуры в XX в. продолжались до тех пор, пока не прервались и не истощились заложенные на рубеже XIX–XX вв. академические традиции интеллектуальной элиты. В контексте истории психологии эти тенденции независимо друг от друга проследили авторы, придерживающиеся разных методологических подходов и исследовательских стратегий. Так, С. А. Богданчиков, раскрывая феномен одного из организаторов российской психологической науки Г. И. Челпанова, обнаружил, что советская психология неявно питалась интеллектуальными традициями челпановской школы, которая, в свою очередь, вобрала в себя достижения мировой психологии своего времени [Богданчиков 2013]. Со своей стороны, А. Ясницкий показал, что развитие советской психологии долгое время держалось на старых профессорах, получивших еще дореволюционное фундаментальное образование [Ясницкий 2015]; когда же эти культурные и интеллектуальные традиции истощились, стала заметной тенденция снижения качества образования, приведшая, в том числе, и к обрушению СССР, эдакого

«колосса на глиняных ногах».

Не имея в рамках данной статьи возможности детально развить эту тему, отметим лишь, что качество советского образования было довольно неоднородным: заметные успехи в области естественных наук при заидеологизированности социогуманитарного знания, особенно требующего для развития свободы научного поиска, открытых коммуникаций, дискуссий и вольнодумства; несомненные достижения отдельных ученых и падение общего уровня интеллектуальной грамотности, проявляющееся, например, в изоляционизме, вызванном дурным знанием иностранных языков. Так, на смену дореволюционных профессоров, свободно читающих литературу на основных европейских языках, приходили советские ученые с отсутствием привычки систематически изучать научную периодику даже на английском.

Обозначенные выше латентные тенденции, не ставя перед собой такой задачи, вскрыл просветительский проект Л. Г. Парфенова – документальный фильм «Цвет нации», повествующий об отечественном родоначальнике искусства цветной фотографии С. М. Прокудине-Горском. Побочным эффектом проекта стал сравнительный анализ дореволюционной и советской культур. С. М. Прокудин-Горский фотографировал «памятники, которым тогда было лет двести-триста, и стояли они как новые. Но уже лет через двадцать-тридцать начались фатальные перемены, а через сто – хорошо если находишь обломки. Больше всего за последние сто лет потеряла Центральная Россия, снятая Прокудиным-Горским особенно подробно. Зарастают старые русские города. Одних храмов нет, другие обезглавлены, доживает свой век историческая застройка, и все это тонет, тонет в зарослях. Прокудин-Горский ведь снимал самые выигрышные виды. А мы теперь, глядя на те же места, будто не знаем, как и смотреть. Зарос уездный город Старица в Тверской губернии, Троицкий собор в Осташкове тоже утонул в дебрях. В зарослях Горицкий женский монастырь. Перекрыта панорама при въезде в Можайск. Похоже, по старым правилам благоустройства охраняют только главные достопримечательности двух столиц» [Леонид Парфенов 2015].

Тему латентных изменений поддерживают и размышления И. Д. Прохоровой о серебряном веке, возросшем исключительно на частной благотворительности. «Государство вообще не принимало в этом никакого участия. <...> Советская власть существовала до тех пор, пока проедала это наследие. Как только она все проела, она рухнула, потому что та система выстроенных больниц, библиотек, вся инфраструктура здравоохранения, которая разрабатывалась до революции и отчасти легла в основание советской медицины, была изобретена отнюдь не большевиками. А теми <...> новыми лицами, людьми, инженерами, которые преобразили лицо России. Большинство этих людей осталось и еще долго довоспитывало следующие поколения вопреки всему» [Прохорова 2012].

Таким образом, национальный подъем культурного строительства 1920–1930-х гг. являлся инерционным шлейфом дореволюционного развития страны. В наши же дни обывателю редко приходит в голову, что, например, «тучные 2000-е» своим экономическим благополучием обязаны не столько половинчатым реформам, проведенным в т.н. «лихие 1990-е», сколько открытой и более гибкой рыночной экономике (и, разумеется, росту цен на нефть – случайному фактору, выпавшему на начало нового тысячелетия).

Заключение. Если сформулировать принцип методологии латентных изменений в нескольких словах, то это: «всё не то, чем кажется!» [Гусельцева 2019]. Историческая и психологическая детерминация зачастую имеют ускользающие в туманности причины и отсроченные во времени последствия. Как поступки личности, так и коллективные действия производят непредсказуемые продукты и неучтенные эффекты («хотели,

как лучше, а получилось, как всегда» – известное высказывание В.С. Черномырдина [Добрынина 2013]). Самоценность научного поиска (знание ради знания) нередко создает более весомые прикладные плоды, нежели сознательно поставленные науке цели приносить практическую пользу. Казавшееся не столь важным и неуловимое – в дальнейшем становится едва ли не самым значимым. Так, например, И. Мартов справедливо отмечает, что замысел энциклопедии ГАХН являлся эпистемологической утопией. Это был сетевой проект в современном смысле слова – «создание “Энциклопедии художественных терминов” такого же масштаба, как французская энциклопедия Даламбера и Дидро, охватывающая все области и аспекты изучения искусства – философию, психологию, социологию и искусствоведческие дисциплины» [Мартов 2019]. Сегодня же ГАХН интересна не столько своими проектами (не все оказались осуществлены), сколько неординарной исследовательской практикой – пространством разнообразных и незавершенных дискуссий. Это была Академия в духе Платона, Аристотеля, Садов Эпикура, продолжавшая традиции живого знания в большом времени культуры.

С одной стороны, ГАХН явилась продуктом непреднамеренных действий, с другой – уникальным событием культуры. Ее невозможно воссоздать, однако, реконструируя ее незавершенную историю следует многому научиться. Временная дистанция гораздо четче высвечивает те идеи, подходы и научные направления, которые опередили свое время. Так, синтез искусств в наши дни представляется трансдисциплинарным проектом, поскольку трансдисциплинарность сегодня актуальная и востребованная тема. Однако во времена ГАХН такого термина еще не было, а феномен был.

О других уроках истории ГАХН порассуждаем во второй части статьи.

(продолжение следует)

Литература и источники

Литература:

1. Аксакова-Сиверс Т. А. Семейная хроника. М.: Индрик, 2006. 742 с.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990. 494 с.
3. Богданчиков С. А. Открывая Г. И. Челпанова: научная монография. М.: Директ-Медиа, 2013. 428 с.
4. Гумбольдт В. О пределах государственной деятельности. М.: Социум, Три квадрата, 2003. 200 с.
5. Гусельцева М. С. Изучение художественного воспитания в Государственной академии художественных наук (по материалам протоколов заседаний 1925–1929 гг.). [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2011. № 4(18). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n4-18/515-guseltseva18.html> (дата обращения: 12.02.2021).
6. Гусельцева М. С. Психология повседневности в свете методологии латентных изменений. М.: Акрополь, 2019. 375 с.
7. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Соч.: В 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. С. 25–36.
8. Кондратьев А. И. Российская академия художественных наук // Искусство. 1923. № 1. С. 407–449.
9. Марков П. А. Книга воспоминаний. М.: Искусство, 1983. 607 с.
10. Мартов И. Ктулху ГАХН. Чем занимались виднейшие интеллектуалы в двадцатые годы и почему об этом все забыли // Горький Медиа. 1 ноября 2017. URL: <https://gorky.media/context/ktulku-gahn/> (дата обращения: 18.03.2021).
11. Марцинковская Т. Д. (Ред.). Густав Густавович Шпет. Архивные материалы. Воспоминания. Статьи. М.: Смысл, 2000. 351 с.
12. Мильдон В. И. Серебряный век или русский Ренессанс? // Вестник культурологии. 2013. № 1(64). С. 5–31
13. Плотников Н. С., Подземская Н. П. (Ред.). Искусство как язык – языки искусства. Государственная академия художественных наук и эстетическая теория 1920-х годов. Том I. Исследования. М.: Новое литературное обозрение, 2017a. 456 с.
14. Плотников Н. С., Подземская Н. П. (Ред.). Искусство как язык – языки искусства. Государственная академия художественных наук и эстетическая теория 1920-х годов. Том II. Публикации. М.: Новое литературное обозрение, 2017b. 928 с.
15. Подземская Н. П. Наука об искусстве в ГАХН и теоретический проект В. В. Кандинского // Искусство как

язык – языки искусства. Государственная академия художественных наук и эстетическая теория 1920-х годов. Том I. Исследования. / Под ред. Н. С. Плотникова и Н. П. Подземской при участии Ю. Н. Якименко. М.: Новое литературное обозрение, 2017. С. 44–78.

16. Серебренников Н. В. Шпет в Сибири: Ссылка и гибель. Томск: Водолей, 1995. 336 с.
17. Устав Г.А.Х.Н. // Бюллетени Г.А.Х.Н. 1927. № 6–7. С. 78–82.
18. Челпанов Г. И. О задачах Московского психологического института // Вопросы психологии. 1992. № 5-6. С. 41–44.
19. Чубаров И. Статус научного знания в ГАХН: к вопросу о синтезе в искусствознании 20-х гг. // Логос. 2010. №2 (75). С. 79–104.
20. Шпет Г. Г. К вопросу о постановке научной работы в области искусствоведения // Бюллетени ГАХН. 1926. № 4–5. С. 3–20.
21. Эткинд А. М. Еще о Л. С. Выготском: Забытые тексты и найденные контексты // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 37–55.
22. Ясницкий А., Завершнева Е. Об архетипе советской психологии как научной дисциплины и социальной практики. [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. 2009. № 100. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2009/6/ob-arhetipe-sovetskoj-psihologii-kak-nauchnoj-discipliny-i-soczialnoj-praktiki.html> (дата обращения: 12.02.2021).
23. Yasnitsky A. Questioning Vygotsky's Legacy: Scientific Psychology or Heroic Cult. N.Y.: Routledge, 2018. 188 p.
24. Yasnitsky A. & van der Veer R. (Eds.) Revisionist Revolution in Vygotsky Studies. L. & N.Y.: Routledge, 2016. 334 p.

Источники:

25. Акимова М., Новиков П. Государственная академия художественных наук (ГАХН). [Электронный ресурс] // Топография террора. URL: <https://topos.memo.ru/en/node/62> (дата обращения: 12.02.2021).
26. ГАХН. URL: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/gachn/index.php?pg=17&r0=1&r1=2&l=ru> (дата обращения: 15.02.2021).
27. Быков Д. Л. Один // Эхо Москвы. 19 июня 2015. URL: <http://echo.msk.ru/programs/odin/1568788-echo/> (дата обращения: 17.03.2021).
28. Добрынина Е. А ведь получилось. Исполнилось 20 лет самому известному афоризму Виктора Черномырдина. [Электронный ресурс] // Российская газета. № 176(6152). 12 августа 2013. URL: <https://rg.ru/2013/08/11/chernomyrdin.html> (дата обращения: 18.03.2021).
29. Кандинский Василий Васильевич. Жизнь и творчество. [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.kandinsky-art.ru/etnograficheskaja-ekspedicija.html> (дата обращения: 12.02.2021).
30. Колеров М., Мартов И. «Нельзя зарабатывать на науке и творчестве». Модест Колеров о своих издательских принципах, науке и идеологии. [Электронный ресурс] // Горький Медиа. 2017. URL: <https://gorky.media/intervyu/nelzya-zarabatyvat-na-nauke-i-tvorchestve/> (дата обращения: 15.02.2021).
31. Леонид Парфенов: «Говорить про советское – говорить про себя». [Электронный ресурс] // The New Times. 2015. 16 февраля. № 5 (356). URL: <https://newtimes.ru/articles/detail/94723> (дата обращения: 12.02.2021).
32. Прохорова И. Д. Кто при слове «культура» хватается за пистолет? [Электронный ресурс] // Культурная политика в современной России: Стенограмма встречи из цикла «Важнее, чем политика». 2012. URL: https://www.hse.ru/data/2012/04/13/1251540268/Prohорова_kulturnaya_politika_v_Rossii_20032012.pdf (дата обращения: 12.02.2021).
33. РГАЛИ. Фонд 941. Оп. 10. Ед. хр. 675. Л. 22–31об. Отчет о научной работе Г. И. Челпанова (1921–1929)
34. РГАЛИ. Фонд 941. Оп. 6. Ед. хр. 30. Л. 1–4. Протокол № 1 от 2.11.25. Прения по докладу П. С. Когана «Личность автора в литературном творчестве» и докладу Н. К. Пиксанова «Социологическая проблематика литературоведения» (о книге П. Н. Сакулина «Социологический метод в литературоведении»).
35. РГАЛИ. Фонд 941. Оп. 4. Ед. хр. 39. Л. 22–23об. Протоколы заседания п/с Психологии сценического творчества. 23 января 1928.
36. Схематическая программа Института художественной культуры по плану В. В. Кандинского. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kandinsky-art.ru/library/isbrannie-trudy-po-teorii-iskusstva68.html> (дата обращения: 25.05.2020).
37. «Цвет нации». Фильм Леонида Парфенова с предисловием автора. [Электронный ресурс] // Parfenon. 11 Jun 2018. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QaeRj-ApktY> (дата обращения: 12.02.2021).
38. Kunst-Forschung. Strategien der Wissensgewinnung und -dokumentation an der Staatlichen Akademie für künstlerische Forschung in Moskau (1921–1930). [Электронный ресурс] // URL: <https://gachn.de/ru/view/411> (дата обращения: 25.05.2020).

Статья поступила в редакцию 22.03.2021

ББК 85.31р
УДК 93

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-21-31

Реализация права на образование в музыкальных вузах Поволжья в 1950-е – 1960-е годы: проблемы и пути их решения

Суетин Илья Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ экономики и права, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2792-9085

Аннотация. В Российской Федерации остаются нерешенными ряд проблем в области реализации прав граждан на образование. Прогрессивным изменениям в данной сфере может помочь изучение и дальнейшее внедрение в практику опыта предшествующих поколений. Цель данной работы состоит в определении эффективности механизма реализации права на образование в музыкальных вузах Поволжья в 1950-е – 1960-е годы. Задачи исследования: проанализировать актуальные для 1950-х – 1960-х годов нормативные правовые акты в сфере отечественного образования в целом и музыкального профессионального образования в частности; изучить опубликованные и неопубликованные материалы, содержащие информацию об особенностях учебно-образовательного процесса в высших учебных заведениях музыкального профиля Поволжья в 1950-е – 1960-е годы; выявить проблемы в сфере реализации права на образование, существовавшие в музыкальных вузах региона в 1950-е – 1960-е годы и пути их решения. Источниковая база исследования включает опубликованные материалы (нормативные правовые акты, сборники документов, научные труды) и материалы центральных, областных и республиканских архивов (Государственного архива Российской Федерации; Государственного архива Саратовской области; Центрального архива Нижегородской области, Национального архива Республики Татарстан). В работе использовались научные методы, характерные для историко-правовых исследований: формально-юридический, сравнительно-правовой, историко-генетический, сравнительно-исторический. Исследование показало, что в 1950-е – 1960-е годы в музыкальных вузах Поволжья на высоком уровне осуществлялась реализация права обучающихся на образование. Изучение опубликованных источников и архивных документов позволило выявить степень эффективности механизма реализации права на образование в высших учебных заведениях музыкального профиля региона в 1950-е – 1960-е годы. Результаты исследования могут выступать базой для дальнейшего изучения вышеназванной проблемы в отечественных музыкально-образовательных учреждениях и послужить совершенствованию системы профессионального музыкального образования в Поволжье на современном этапе с учетом исторического опыта.

Ключевые слова: музыкальные вузы, реализация права на образование, история, 1950-е – 1960-е годы, Поволжье, музыкальные училища.

Realization of the Right to Education in Music Universities of the Volga Region in the 1950s - 1960s: Problems and Solutions

Suetin Ilia N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Economics and Law, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-2792-9085

Abstract. In the Russian Federation a number of problems still remain unresolved in the field of realizing the rights of citizens to education. Progressive changes in this area can be promoted with the study of the experience of previous generations and its further implementation into practice. The purpose of this work is to determine the effectiveness of the mechanism for the implementation of the right to education in the music universities of the Volga region in the 1950s - 1960s. The objectives of the research are to analyze the relevant for the 1950s - 1960s regulatory legal acts in the field of national education in general and music vocational education in particular; to study published and unpublished materials containing information about the features of the educational process in higher educational institutions of the Volga region in the 1950s - 1960s; to identify problems in the sphere of realizing the right to education that existed in the region's music universities in the 1950s - 1960s and the ways to solve them. The source base of the study includes published materials (regulatory legal acts, collections of documents, scientific works) and materials from central, regional and republican archives (State Archives of the Russian Federation; State Archives of the Saratov Region; Central Archives of the Nizhny Novgorod Region, National Archives of the Republic of Tatarstan). The work used scientific methods typical for historical and legal research: formal legal, comparative legal, historical genetic and comparative historical. The study showed that in the 1950s - 1960s, the students' right to education was realized at a high level in the music universities of the Volga region. The study of published sources and archival documents made it possible to reveal the degree of effectiveness of the mechanism for the realization of the right to education in music higher educational institutions of the region in the 1950s - 1960s. The results of the study can serve as a basis for further study of the mentioned problem in domestic music educational institutions and serve to improve the system of professional music education in the Volga region at the present stage, taking into account historical experience.

Keywords: music universities, realization of the right to education, history, 1950s - 1960s, the Volga region, music schools.

В Российской Федерации на современном этапе остаются нерешенными ряд проблем в области реализации прав граждан на образование. Исследователь О. В. Стульникова в целях совершенствования механизма реализации права на образование в России на современном этапе предлагает пересмотреть отношение государства к решению вопроса общедоступности образования, улучшения качества обучения и воспитания на всех ступенях образования, повышения эффективности муниципального и государственно-общественного управления в данной сфере, удовлетворения потребности в бюджетном финансировании системы образования и др. [Стульникова 2008: 3–4]. Отечественный правовед Д. А. Пашенцев считает, что позитивным изменениям в

данной сфере мешают недофинансирование и коррупция в образовательной сфере. Не полностью решены и другие задачи: проблема доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья; проблемы бесплатности и общедоступности образования; проблема реализации права на образование в свете расслоения общества по религиозному, имущественному, национальному и социальному признакам и др. [Пашенцев 2014: 10–12]. Очевидно, что требуется разработка современных правовых методов и средств, обновление государственной программы в области реализации гражданами своего конституционного права на образование. Под механизмами реализации гарантий права на образование в настоящем исследовании понимается совокупность условий, средств и мер, обеспечивающих возможность реально на практике осуществить предоставленные права и защиту данных прав от незаконных ограничений и посягательств [Образовательное 2018: 53].

Выработке сбалансированной стратегии государства по реализации права на образование сегодня может способствовать изучение опыта предшествующих поколений. Полагаем, что сопоставление тенденций прошлого и настоящего целесообразно будет провести в области высшего музыкального образования Поволжья, поскольку данный регион является одним из фаворитов по интенсивности развития музыкального профессионального образования. Во второй половине XX – начале XXI века на данной территории функционировали ведущие отечественные музыкальные вузы: Астраханская, Горьковская (Нижегородская), Казанская, Саратовская консерватории.

Цель данной работы состоит в определении эффективности механизма реализации права на образование в музыкальных вузах Поволжья в 1950-е – 1960-е годы. Задачи исследования: анализ актуальных для 1950-х – 1960-х годов нормативных правовых актов в сфере отечественного образования в целом и музыкального профессионального образования в частности; изучение опубликованных и неопубликованных материалов, содержащих информацию об особенностях учебно-образовательного процесса в высших учебных заведениях музыкального профиля Поволжья в заявленный период; выявить проблемы в сфере реализации права на образование, существовавшие в музыкальных вузах региона в 1950-е – 1960-е годы, а также наметить пути их решения.

В 1950-е – 1960-е годы на фоне форсированных показателей в развитии сельского хозяйства и промышленности, культуры и науки, роста материального обеспечения граждан СССР осуществлялась государственная политика, направленная на совершенствование системы образования, удовлетворяющей потребностям трудящихся в качественном и доступном просвещении и образовании.

Ключевые положения в области отечественного образовательного права в этот период были отражены в ст. 121 Конституции Советского Союза 1936 года: «Граждане СССР имеют право на образование. Это право обеспечивается всеобщим-обязательным восьмилетним образованием, широким развитием среднего общего политехнического образования, профессионально-технического образования, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью, с производством, всемерным развитием вечернего и заочного образования, бесплатностью всех видов образования, системой государственных стипендий, обучением в школах на родном языке, организацией на заводах, в совхозах и колхозах бесплатного производственного, технического и агрономического обучения трудящихся» [Конституция СССР 1936]. Схожие нормы содержались в Конституции РСФСР 1937 года (ст. 125) [Конституция РСФСР 1937].

Важную роль в развитии системы отечественного образования играло принятие в 1958 году Закона СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем

развитии системы народного образования в СССР». Этот документ закреплял главные задачи высшей школы, к которым, согласно ст. 27, были отнесены: «подготовка высококвалифицированных специалистов, воспитанных на основе марксистско-ленинского учения, овладевших новейшими достижениями отечественной и зарубежной науки и техники, хорошо знающих практику дела, способных не только полностью использовать современную технику, но и создавать технику будущего; выполнение научно-исследовательских работ, способствующих решению задач коммунистического строительства; подготовка научно-педагогических кадров; повышение квалификации специалистов, занятых в различных отраслях народного хозяйства, культуры и просвещения; распространение научных и политических знаний среди трудящихся» [Закон СССР 1958].

Ряд положений данного закона был посвящен отдельным отраслям профессионального образования. Так, в ст. 35 содержались нововведения в области подготовки кадров по творческим специальностям: «При подготовке специалистов с высшим и средним образованием в области музыки, живописи, театрального и других видов искусства большее распространение должна получить система обучения без отрыва от производства с тем, чтобы обеспечить возможности для получения этого образования широкими кругами трудящихся и выявления талантов из народа» [Закон СССР 1958].

Музыкальные вузы (консерватории) традиционно являются в нашей стране музыкально-культурными и научно-образовательными центрами, объединяющими вокруг себя разветвленную сеть учреждений среднего музыкального образования (музыкальных училищ) и начальной музыкальной профессиональной подготовки (детских музыкальных школ). До 1953 года учредителем данных учебных заведений выступал комитет по делам искусств при Совете министров РСФСР, впоследствии – Министерство культуры РСФСР. Согласно Положению о Министерстве культуры РСФСР [Положение о Министерстве культуры РСФСР 1970], настоящее структурное объединение осуществляло руководство развитием музыкального, эстрадного, театрального, хореографического, декоративно-прикладного, изобразительного искусства и культурно-просветительной работой в РСФСР.

Нормы права по ключевым вопросам организации и деятельности образовательных организаций (материально-технической, финансовой и пр.), в частности, музыкального профиля, традиционно содержатся в локальных актах соответствующих учреждений. Одним из таких документов является устав организации [Сырых 2002: 260]. Так, согласно уставу Казанской государственной консерватории 1962 года, студентам предоставлялись следующие права: право на участие в творческой и научно-исследовательской деятельности кафедр вуза; право на получение стипендии и пользование общежитием; право на пользование аудиториями, кабинетами, библиотекой, лабораториями, читальным залом, музыкальными инструментами, концертными залами, спортивным инвентарем; право для студентов, совмещающих учебу с трудовой деятельностью, на дополнительные отпуска по месту работы [Развитие музыкального образования в Татарстане 2011: 165].

Ряд преимуществ имели студенты, отличающиеся хорошей успеваемостью, отсутствием нареканий за поведение, выполняющие требования учебных планов и программ в полном объеме. Такие обучающиеся наделялись правом на присвоение квалификации в соответствии с полученной специальностью и получение диплома (в том числе с отличием) об окончании учебного заведения, на преимущества при поступлении в аспирантуру (ассистентуру-стажировку), на различные виды поощрений, на обеспечение работой по специальности в соответствии с государственной программой о персональном распределении молодых специалистов и др. [Развитие музыкального образования в Татарстане 2011: 166–167].

Итак, анализ нормативно-правовых документов показал, что на законодательном уровне в 1950-х – 1960-х годах декларировались следующие тезисы: всеобщность и общедоступность образования; осуществление образовательной деятельности в соответствии с принципами связи обучения с жизнью, непрерывности и преемственности образовательных программ. Правительственная политика по нормативному регулированию в образовательной сфере была направлена на предоставление образовательного продукта высокого качества, воспитание учащихся в духе советской идеологии. Обучающимся государственных музыкально-образовательных учреждений Поволжья гарантировались высокий уровень материально-технического оснащения учебной деятельности, осуществление процесса обучения с опорой на свободу музыкально-исполнительского и научно-музыкального творчества, пропаганду здорового образа жизни обучающихся, социальная поддержка, содействие в продолжении профессионального образования и в трудоустройстве.

Определить достоверность эффективности механизма реализации права на образование в учреждениях музыкального профиля Поволжья в этот период поможет изучение архивных документов и опубликованных материалов. Есть сведения, что учебные заведения испытывали трудности с постановкой учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы, существовала недостаточность материального обеспечения. Так, в Казанской государственной консерватории в 1952/1953 учебном году наблюдался недостаточный уровень учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы. В отчете вуза отмечается, что многие преподаватели не выполняли свои научные планы, на низком уровне проводилась концертно-исполнительская деятельность рядом ведущих педагогов исполнительских факультетов. К весомым проблемам относилась неукомплектованность профессорско-преподавательского состава. Предположим, что данная проблема возникала в результате невыполнения государством своих обязательств по предоставлению необходимой жилплощади сотрудникам. По этой причине дирекция консерватории вынуждена была допустить проживание ряда ведущих преподавателей в учебном корпусе, а также не обладала возможностью для приглашения иногородних высококвалифицированных преподавателей с большим научно-педагогическим стажем. Отрицательно влияло на качество приема абитуриентов, учебно-воспитательный процесс и идейно-воспитательную работу отсутствие при вузе студенческого общежития, недостаточность учебной площади, отсутствие концертного зала [Развитие музыкального образования в Татарстане 2011: 137–138].

Согласно отчету о работе Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова за 1954/1955 учебный год в учебном заведении существовала нехватка кадров. Руководством вуза отмечалось, что для обеспечения учебного процесса необходимо пригласить ведущего педагога по классу скрипки, оркестрового и оперного дирижеров, преподавателя по хоровому дирижированию (с ученой степенью). Приглашению новых педагогических кадров, согласно отчету, упиралось в отсутствие жилого фонда: «В минувшем году дирекция консерватории провела конкурс на замещение штатных должностей педагогов. Были выбраны целый ряд педагогов. Выбранные педагоги приехали в Саратов, но удостоверившись, что им трудно получить квартиру, они вынуждены были вернуться на прежние места своей работы» [ГАСО. Ф. Р-2330. Оп. 1. Д. 44. Л. 82].

Недостатки в работе Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова представлены в отчете вуза за 1959/1960 учебный год. Руководство учебного заведения указывало на проблемы старения кадров, а также на состояние здоровья некоторых преподавателей, на большой объем внутреннего и внешнего совместительства педагогов,

на некомпетентность и халатность в работе преподавателей и др. Отчет содержит характеристики некоторых работников. Н. Э. Цеделер (возраст – 67 лет) считался старейшим педагогом, проработавшим в вузе более 30 лет и выпускающим хорошие кадры виолончелистов. Специалист занимался исполнительской работой в г. Саратов и претендовал на ученое звание профессора, но получил отклонение в Высшей аттестационной комиссии. Данный преподаватель мог еще плодотворно работать. Несмотря на это, руководство вуза не видело перспектив написания им докторской диссертации и присвоения ему звания профессора из-за состояния здоровья. Н. А. Гольденберг был утвержден в должности и.о. доцента и имел хорошие результаты работы. Педагог занимался исполнительской работой в г. Саратов. Несмотря на довольно молодой возраст, он не считал возможным заниматься подготовкой диссертации, поэтому руководство вуза не видело перспектив по получению им ученого звания. Л. В. Зайц был утвержден в должности и.о. доцента и выпускал сильные кадры. Представлению к ученому званию мешало его совмещение педагогической работы с трудовой деятельностью в качестве концертмейстера симфонического оркестра филармонии. Последний вид деятельности подразумевал частые гастрольные поездки. И. С. Делиникайтис работал в консерватории и хорошо себя зарекомендовал, а также вел активную исполнительскую работу. И. С. Делиникайтис мог ввиду возраста подумать о написании диссертации, но тяжелая болезнь (инфаркт миокарда) это исключала. К. И. Бабаев был утвержден на должность и.о. профессора, но будучи заведующим кафедрой камерного ансамбля, свое основное рабочее время посвящал данному структурному подразделению.

В отчете также отмечались кадровые потребности кафедры, связанные с увеличением состава студентов. Требовался, например, специалист по классу скрипки (доцент или профессор) и руководитель квартетного класса, читающий лекции по истории и теории смычкового искусства и методике обучения игры на скрипке (доцент или старший преподаватель). Временно удавалось закрыть потребность в специалистах за счет почасовиков – преподавателя по классу скрипки А. М. Манделя (педагога музыкального училища) и преподавателя по классу квартета Б. И. Харитонова (артиста оркестра филармонии) [ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 107. Л. 47–49, 67–68].

Архивные документы подтверждают, что педагогические кадры вуза подверглись критике председателя государственной экзаменационной комиссии, профессора Московской консерватории С. Н. Кнушевицкого. Так, к недостаткам преподавателя кафедры камерного ансамбля Рудницкой он отнес недостаточное знание струнных инструментов (специфики работы в ансамбле, уравновешенности звучания, качества штрихов, ритма у студентов и т.д.). Председатель указывал на однобокость и дублирование работы педагога по специальности, разрыв в качестве исполнения у струнников и пианистов, слабое знание литературы для камерного ансамбля, промахи и ошибки в педагогической работе. Причиной такого положения дел С. Н. Кнушевицкий назвал то обстоятельство, что Рудницкая имеет слишком много ансамблей и ей трудно обеспечить со всеми должное качество занятий [ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 107. Л. 93].

Итак, были выявлены следующие проблемы в работе музыкальных вузов Поволжья 1950-х – 1960-х годов, которые препятствовали эффективной реализации права обучающихся на образование: кадровая неуккомплектованность, связанная с периферийным статусом региона и отсутствием (недостаточностью) жилищно-бытовых условий для штатных сотрудников учебных заведений; недостаточный уровень выполнения учебной нагрузки педагогическими работниками, обусловленный повышением среднего возраста специалистов и ухудшением состояния их здоровья, перегруженностью работающих

преподавателей (большой объем внутреннего и внешнего совместительства), некомпетентностью педагогического персонала и халатностью в работе преподавателей.

Несмотря на существование недостатков в работе музыкально-образовательных учреждений региона, было установлено, что усилия государства, руководителей и педагогических работников высших учебных заведений музыкального профиля в этот период были направлены на решение основных проблем по реализации права обучающихся на образование. В частности, решался вопрос с его общедоступностью.

Исследователи отмечают рост численности населения страны: с 1940-го по 1970-й год численность населения возросла на 25% (см.: *Рис.*) [СССР. Население].

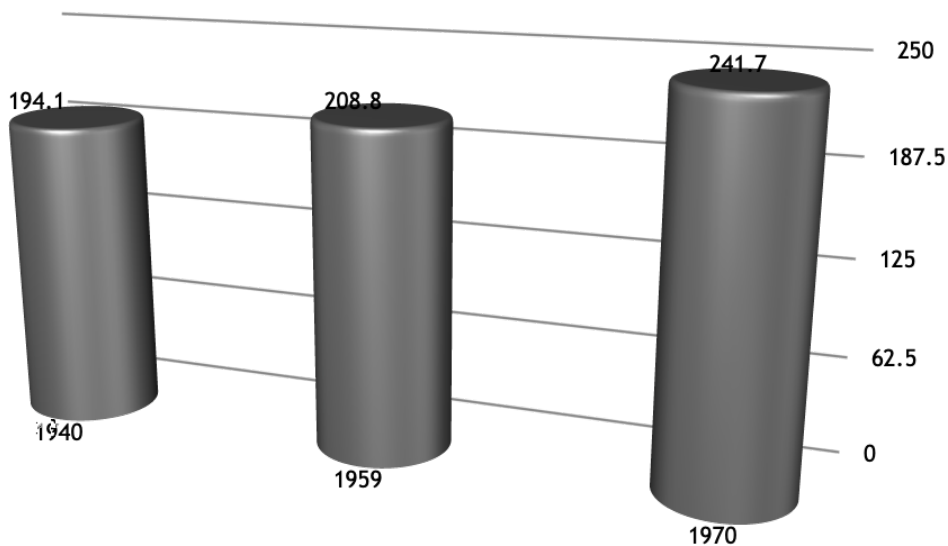


Рис. Динамика роста численности населения СССР с 1940-го по 1970-й год (млн. человек)

На фоне урбанизации и роста численности населения страны в этот период остро стоял вопрос расширения сети музыкально-образовательных учреждений. За период 1950-х – 1960-х годов в Поволжье более чем на 30% увеличилось число музыкальных вузов. К существующим Саратовской, Казанской и Горьковской консерваториям добавилось учебное заведение высшего звена в г. Астрахани (1969 год) [Суетин 2018: 126].

Реализации принципа непрерывности образования и права обучающихся на повышение квалификации способствовала деятельность, осуществляемая в рамках учебного и воспитательного процесса вузов музыкального профиля Поволжья: музыкально-просветительская работа, профориентационные мероприятия, сотрудничество с подшефными учебными заведениями, работа с контингентом и др.

В музыкальных вузах региона велась активная работа по профориентации. По состоянию на 1960/1961 учебный год в Горьковской государственной консерватории им. М. И. Глинки собственной аспирантуры не имелось. Молодые педагоги обучались при других вузах (например, в Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, Государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных и др. [ЦАНО. Ф.Р-6099. Оп. 1. Д. 144. Л. 28]). В 1964 году в учебном заведении открылась собственная аспирантура [ЦАНО. Ф.Р-6099. Оп. 3. Д. 61. Л. 3, 32]. К середине 1960-х годов Горьковская государственная консерватория им. М. И. Глинки профессионально окрепла,

сделав к этому моменту десять выпусков. Выпускники вуза составили большинство в педагогических коллективах музыкальных училищ и музыкальных школ Горьковской области и других областей и республик Поволжья. Многие выпускники продолжили музыкальное образование в аспирантуре и ассистентуре-стажировке консерваторий Москвы и Ленинграда, а также Государственном музыкально-педагогическом институте им. Гнесиных [Беляков 1980: 303]. Из 5 выпускников кафедры народных инструментов Саратовской государственной консерватории им. С. В. Собинова 1962/1963 учебного года 2 человека были рекомендованы в аспирантуру других консерваторий [ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 148. Л. 105]. Собственная аспирантура в консерватории была открыта в 1964 году. В 1964–1969 годах ее окончило 13 человек: 2 музыковеда, 6 пианистов, 2 дирижера-хоровика, 3 оркестранта [ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 371. Л. 78].

Реализации принципа непрерывности образования способствовала работа с подшефными учебными заведениями. Например, в 1966/1967 учебном году в к подшефным Горьковской государственной консерватории им. М. И. Глинки учреждениям относились 11 музыкальных училищ: Арзамасское, Владимирское, Вологодское, Горьковское, Дзержинское, Ивановское, Кировское, Костромское, Куйбышевское, Пензенское, Сыктывкарское [ГАРФ. Ф. А-501. Оп. 1. Д. 5508. Л. 44]. С ними регулярно велась агитационная работа по привлечению выпускников для поступления в местный музыкальный вуз – в Горьковскую государственную консерваторию. Данная практика позволяла сохранять кадровый потенциал для систем профессионального образования республик и областей Поволжья. Это подтверждается статистикой. В начале 1950-х годов кадровую основу Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова составили приезжие по распределению музыканты – выпускники отечественных музыкальных вузов: С. С. Бендицкий, Б. А. Гольдфеде, Б. А. Сосновцев, А. А. Бренинг, О. А. Моралев, М. Н. Симанский, М. Ф. Гейлиг, Л. Л. Христиансен, Б. Г. Манжора и др. [Саратовская государственная консерватория 2012: 9]. К 1954/1955 учебному году более 40% преподавателей являлись выпускниками саратовского вуза (см.: [ГАСО. Ф. Р-2330. Оп. 1. Д. 44. Л. 94-102]).

Табл. – Особенности образования преподавателей Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова в 1954/1955 учебном году

Образовательная организация	% педагогов
<i>Ленинградская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова</i>	12,5
<i>Государственный музыкально-педагогический институт им. Гнесиных (Москва)</i>	34,4
<i>Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова</i>	40,6
<i>иные музыкальные вузы</i>	12,5

Повышению эффективности механизма реализации права обучающихся музыкально-образовательных учреждений Поволжья на качественное образование способствовало в этот период также совершенствование методической работы. Например, в Горьковской государственной консерватории осенью 1950 года на кафедре фортепиано в рамках методических мероприятий была организована встреча студентов с профессором Г. Г. Нейгаузом, который исполнил для студентов ряд произведений

Л. Бетховена, Ф. Шопена, К. Дебюсси, А. Скрябина, С. Рахманинова. В отчете вуза отмечалось, что подобные мероприятия чрезвычайно полезны для студентов, так как у последних, учитывая провинциальный статус учебного заведения, не всегда есть возможность услышать музыку в качественном исполнении [ЦАНО. Ф.Р-6099. Оп. 4. Д. 90. Л. 13].

В 1962/1963 учебном году активную концертно-методическую и научно-методическую работу проводили преподаватели кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова.

В отчете вуза упоминается об участии преподавателей структурного подразделения в концертах, а также в научно-публикационной деятельности. В качестве солистов симфонического оркестра выступали преподаватели Гольдфедер, Серов, Франк, Сенокосова, Адаменко, Афанасьев, Одинцов и студенты Владимиров, Киреева, Кан, Лыжков. В ансамблевых концертах принимали участие педагоги-пианисты Франк, Гольдфедер, Одинцов, Зевина и сотрудники других кафедр. Сольный концерт в отчетном году дал преподаватель кафедры специального фортепиано Серов. Многие выступления педагогов структурного подразделения шли по линии шефских концертов и лектория. Профессор С. С. Бендицкий, и.о. профессора Б. А. Гольдфедер и доцент Д. М. Серов в 1962/1963 учебном году выезжали с гастрольными концертами по городам СССР.

Научно-методическая работа кафедры была представлена трудами педагогов. Так, доцент А. П. Шапов окончил работу над рукописью новой книги «Вопросы фортепианной техники», которая была направлена на рецензирование в Государственный музыкально-педагогический институт им. Гнесиных (Москва). Ряд педагогов подготовили методические доклады для детских музыкальных школ, музыкальных училищ и консерваторий: старший преподаватель А. Д. Франк – «Работа над техникой» и «Работа над полифонией»; доцент Д. М. Серов – «О педализации и редактировании книги А. П. Шапова» и др. [ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 148. Л. 80]. На кафедре камерного ансамбля вышеназванного вуза в 1962/1963 учебном году при подборе репертуара для обучающихся педагоги начали отдавать предпочтение сочинениям советских композиторов: Прокофьева, Бунина, Касенко, Бакирова, Шостаковича, Шебалина, Иванова-Радкевича, Вайнберга, Бабаджаняна, Мясковского, Леонтовича, Александрова, Левиной. За отчетные периоды силами педагогов кафедры О. Г. Рудницкой, Н. И. Ванеева, Б. И. Харитоновой, К. И. Бабаева были подготовлены сольные концерты [ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 148. Л. 93, 96-98]. В Казанской государственной консерватории в 1968/1969 учебном году в целях оказания методической помощи преподавателям музыкальных училищ и детских музыкальных школ Среднего Поволжья была проведена региональная конференция педагогов струнно-смычковых отделений [НАРТ. Ф.Р-6832. Оп. 1. Д. 523. Л. 36].

Необходимым и важным направлением в подготовке обучающихся музыкально-образовательных учреждений Поволжья в этот период являлась практика по получению навыков концертных выступлений. Отчеты о публичных выступлениях подтверждают высокий уровень подготовки будущих специалистов. Так, в Саратовской государственной консерватории им. Л. В. Собинова в 1952–1954 годах для производственной практики студентов учебным планом предусматривалась постановка опер («Сорочинская ярмарка», «Молодая гвардия», «Каменный гость») и оперных отрывков. Для этого арендовался театр оперы и балета [ГАСО. Ф. Р-2330. Оп. 1. Д. 31. Л. 123]. В отчете кафедры оперной подготовки вышеназванного вуза за 1962/1963 учебный год отмечалось, что в дипломные программы выпускников были включены оперы «Травиата», «Евгений Онегин», «Чио-Чио-Сан». Ряд дипломников – артистов областного оперного театра приняли участие в постановке оперы «Кармен» (в качестве сдачи государственного

экзамена). Все выпускники получили высокую оценку государственной комиссии [ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 148. Л. 21].

Исследование показало, что в 1950-е – 1960-е годы основными механизмами реализации права обучающихся на образование в музыкальных высших учебных заведениях Поволжья являлись следующие формы: расширение сети консерваторий, позволившее удовлетворить растущие потребности населения региона в получении данного вида образования; создание условий и поиск форм для непрерывности процесса получения образования за счет формирования системы повышения квалификации, музыкально-просветительской пропаганды и профориентационных мероприятий среди студентов, наставничества; повышение качества учебно-образовательного процесса за счет роста профессионального уровня педагогических работников, совершенствования программного обеспечения, увеличения требований к учебной и воспитательной деятельности преподавателей (методической и внеклассной работе, организации и проведению концертной и педагогической практики и др.).

Литература и источники

Литература:

1. Беляков Б. Н. Оперная и концертная деятельность в Нижнем Новгороде – городе Горьком (1798 – 1980). Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1980. 336 с.
2. Образовательное право: учебник для академического бакалавриата. / Под общ. ред. А. И. Рожкова. М.: Юрайт, 2018. 324 с.
3. Пашенцев Д. А. Право на образование и проблемы его реализации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Юридические науки. 2014. № 2. С. 8–13.
4. Развитие музыкального образования в Татарстане: сб. док. / Отв. сост. Л. В. Горохова; сост.: О. В. Федотова, Н. А. Шарангина; под общ. ред. Д. И. Ибрагимова. Казань: Главное архивное управление при Кабинете Министров Республики Татарстан, 2011. 216 с.
5. Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова: 1912–2012: Энциклопедия. Саратов: Изд. ИП Везминова, 2012. 444 с.
6. Стульникова О. В. Конституционное право граждан на образование и проблемы его реализации в субъектах Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2008. 225 с.
7. Суетин И. Н. Структура системы музыкального профессионального образования исполнительской направленности в Поволжье в 1953–1991 годах // Право и образование. 2018. № 2. С. 125–130.
8. Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права: учебное пособие. М.: Центр образовательного законодательства Минобрнауки России, 2002. 340 с.

Источники:

9. Годовой отчет Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки за 1960/1961 учебный год // Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО). Ф.Р-6099. Оп. 1. Д. 144. Л. 28.
10. Годовой отчет о научно-исследовательской, творческой и исполнительской работе Горьковской государственной консерватории им. М.И. Глинки за 1964/1965 учебный год // ЦАНО. Ф.Р-6099. Оп. 3. Д. 61. Л. 3, 32.
11. Годовой отчет о работе Казанской государственной консерватории за 1968/1969 учебный год // Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Ф.Р-6832. Оп. 1. Д. 523. Л. 36.
12. Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» от 24 декабря 1958 года. [Электронный ресурс] // URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm (дата обращения: 19.05.2021).
13. Конституция РСФСР (Основной закон) от 21 января 1937 года. [Электронный ресурс] // URL: https://constitution.garant.ru/history/ussr-rfsr/1937/red_1937/3959896/ (дата обращения: 19.05.2021).
14. Конституция СССР (Основной закон) от 5 декабря 1936 года. [Электронный ресурс] // URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4094.htm (дата обращения: 19.05.2021).
15. Отчет Горьковской государственной консерватории им. М. И. Глинки о работе за 1966/1967 учебный год // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А-501. Оп. 1. Д. 5508. Л. 44.
16. Отчет о работе Саратовской государственной консерватории за 1959/1960 учебный год // Государственный архив Нижегородской области (ГАСО). Ф. 2330. Оп. 1. Д. 107. Л. 47-49, 67-68.
17. Отчет о работе Саратовской государственной консерватории за 1970/1971 учебный год // ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 371. Л. 78.

18. Отчет о работе Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова за 1954/1955 учебный год // ГАСО. Ф. Р-2330. Оп. 1. Д. 44. Л. 82, 94-102.
19. Отчеты кафедр Саратовской государственной консерватории о работе за 1962/1963 учебный год // ГАСО. Ф. 2330. Оп. 1. Д. 148. Л. 21, 80, 105.
20. Отчеты о работе кафедр Горьковской государственной консерватории за 1949/1950 учебный год // ЦАНО. Ф.Р-6099. Оп. 4. Д. 90. Л. 13.
21. Положение о Министерстве культуры РСФСР (утв. Постановлением Совета Министров РСФСР 25 декабря 1970 года № 720). [Электронный ресурс] // URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_7450.htm (дата обращения: 19.05.2021).
22. СССР. Население. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/106/951.htm> (дата обращения: 13.03.2021).
23. Штатные расписания и сметы расходов Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова на 1952-1954 годы // ГАСО. Ф. Р-2330. Оп. 1. Д. 31. Л. 123.

Статья поступила в редакцию 18.05.2021

УДК 37.02
ББК 74, 74.200.52

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-32-42

Военно-патриотическое воспитание молодежи: особенности становления в советской и постсоветской России

Панков Роман Николаевич,

аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Тихонова Анна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-0503-5352

Аннотация. В статье анализируются проблемы изучения патриотического и военно-патриотического воспитания в РФ. Авторами установлено, что в большинстве педагогических исследований акцент делается на патриотическом воспитании школьников и подготовке будущих учителей к этой деятельности. Патриотическое воспитание будущих защитников Отечества исследуется учеными на базе конкретных учебных заведений. В историческом аспекте особенности военно-патриотического воспитания представлены в работах, посвященных конкретному периоду истории и отдельному региону. Выявлено, что особенности организации патриотического воспитания в 1980-х гг. проявляются в активизации военно-патриотической работы пионерской и комсомольской организаций и при преподавании школьных предметов. В 1990-е гг. произошло снижение уровня военно-патриотического воспитания, его значение в теории и практике воспитания перестает быть актуальным. С начала 2000-х гг. вопросам патриотического воспитания стало больше внимания уделяться на государственном уровне, произошло осознание его значимости для развития страны и повышения ее обороноспособности, возросло количество научно-исследовательских работ по данной проблеме. Военно-патриотическое воспитание в политике государства отошло на второй план, приоритетным стало семейное и гражданское воспитание.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, молодежь, СССР, Россия, программы патриотического воспитания, начальная военная подготовка.

Military and Patriotic Education of Youth: Features of its Formation in Soviet and Post-Soviet Russia

Pankov Roman N.,

Postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Tikhonova Anna lu.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Cultural Studies, Professor, Head of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-0503-5352

Abstract. The article analyzes the problems of studying patriotic and military-patriotic education in the Russian Federation. The authors found that in most pedagogical studies, the emphasis is on the patriotic education of schoolchildren and the preparation of future teachers for this activity. The patriotic education of future defenders of the Fatherland is studied by scientists on the basis of specific educational institutions. In the historical aspect, the features of military-patriotic education are presented in works devoted to a specific period of history and a separate region. It was revealed that the features of the organization of patriotic education in the 1980s are manifested in the activation of the military-patriotic work of the pioneer and Komsomol organizations and in teaching different school subjects. In the 1990s there was a decrease in the level of military-patriotic education, its importance in the theory and practice of education ceases to be relevant. Since the early 2000s the issues of patriotic education get more attention at the state level, there was an awareness of its importance for the development of the country and increase of its defence capability, the number of scientific research works on this problem increased. Military-patriotic education in the policy of the state faded into the background, family and civic education became a priority.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, молодежь, СССР, Россия, программы патриотического воспитания, начальная военная подготовка.

Введение. Патриотизм на протяжении всей многовековой истории нашего Отечества был движущей силой, позволяющей обществу развивать свою страну с опорой на традиции, культуру и героические подвиги народа. Менялся политический строй, менялся курс развития государства, неизменным оставалось понимание важности военно-патриотического воспитания россиян.

Сегодня, в сложнейших мировых экономических и политических процессах, основной моральной обязанностью каждого достойного гражданина является сохранение и передача последующим поколениям любви и преданности к российской истории, языку, национальным особенностям, а также сохранение исторической памяти о подвигах своего народа на каждом этапе становления российской государственности. Важнейшей задачей государства в наши дни является объединение российского общества на основе построения системы воспитания личности как современного гражданина-патриота России.

Проблемы патриотического воспитания широко изучались и изучаются в педагогической науке. Исследователи анализировали теорию и практику патриотического воспитания в различных хронологических рамках: в дореволюционный период (например, О. Ю. Колпачева), во времена СССР (например, Н. В. Тарасова). В большинстве диссертационных исследований, отражающих опыт патриотического воспитания современной России, акцент делается на патриотическом воспитании школьников (И. И. Валеев, Л. М. Героева, Т. Е. Жежевич, О. Ю. Колпачева, В. В. Пионтковский, Д. Я. Шарипова и др.) и подготовке будущих педагогов к данной деятельности (В. В. Гладких, Г. В. Здерева, Н. В. Ипполитова, А. А. Мирзаев, Е. Л. Райхлина, О. Я. Рейма и др.). Важность патриотического воспитания будущих защитников Отечества раскрывается в работах Г. В. Агаповой, М. И. Банникова, А. А. Калекина, П. В. Клименко, А. Д. Лопуха, Я. В. Орехова,

А. В. Ракитского и др. В большинстве своем данные исследования реализуются на базе конкретных учебных заведений, но ряд работ посвящено оценке результативности патриотического воспитания в отдельных субъектах Российской Федерации (И. И. Валеев, В. В. Дранишников, Р. Э. Каримов, А. М. Мирзокаримзода, В. В. Пионтковский и др.).

Исследования теории и практики военно-патриотического воспитания в области педагогической науки проводились в большинстве своем на базе учреждений Министерства обороны РФ (Р. В. Старков, В. В. Уткин и др.), в процессе преподавания начальной военной подготовки/подготовки юношей к военной службе (Н. В. Марков, А. М. Мирзокаримзода, В. Ю. Микрюков и др.). По свидетельству Р. О. Яковлева, «в настоящий момент из представленных направлений развития патриотического воспитания государственный приоритет отдан военно-патриотическому воспитанию, как подконтрольному сверху» [Яковлев 2017: 170].

Представители исторической науки изучали особенности организации военно-патриотического воспитания в конкретный исторический период, который обычно связан с изменениями на международной арене. Так, например, В. М. Манукян, П. Д. Симашенков анализировали особенности военно-патриотического воспитания населения в преддверии первой, а В. И. Мосеев, О. Ю. Никонова, Н. П. Панков, В. В. Прилуцкий – второй мировой войны; С. В. Галдобина, С. Ф. Кужилин, Р. В. Мальцев исследовали особенности военно-патриотического воспитания в стране во второй половине XX в., В. В. Богатов, Ю. Ф. Семоненко – на рубеже XX–XXI вв., а работа А. В. Азаровой посвящена изучению организации патриотического воспитания советских военнослужащих в 1918–1991 гг. Сравнительная характеристика организации военно-патриотического воспитания в разные этапы становления страны и с участием общественных и государственных организаций изучена недостаточно.

Региональные аспекты военно-патриотического воспитания изучались в разных исторических рамках на материале некоторых территорий (например, И. Р. Антонова, А. В. Солодилов – Москва и Московская область; С. Ф. Кужилин – Самарская область, В. А. Кузнецов – Оренбургский край, Н. В. Лидер – Западная Сибирь; О. Ю. Никонова – Уральский региона, Д. А. Шапорев – Алтайский край и др.).

Каждый субъект РФ обладает богатым военно-историческим опытом, который является мощным средством воспитания патриотизма и гражданственности. О. Ю. Никонова подчеркивает необходимость использования этого потенциал, так как «события мирового значения породили целую «палитру» разнообразных идеологий, политических и социальных практик, нацеленных на мобилизацию, объединение и воспитание населения, формирование идентичностей у социальных масс» [Никонова 2013:21]. В этом случае информация о событиях и людях военной истории региона могут служить фактологической базой для создания учебно-методического комплекса по военно-патриотическому воспитанию [Тихонова 2014].

Материалы и методы. Объектом исследования является система военно-патриотического воспитания в России, предметом – тенденции развития системы военно-патриотического воспитания в различные исторические эпохи становления российского государства. Исследование направлено на решение следующих задач: рассмотрение организации военно-патриотического воспитания граждан нашего Отечества в конце XX – начале XXI вв., определение основных особенностей и позитивного опыт военно-патриотического воспитания в трех исторических этапах: СССР в 1980-е гг., Россия в 1990-е гг., Россия в начале 2000-х гг.

Следует отметить, что еще в самом начале формирования Советской России как самостоятельного новейшего на тот момент времени государства патриотизм считался

понятием неверным, буржуазным и несоответствующим канонам марксистской идеологии. К. Маркс и Ф. Энгельс определяли пролетариат как «общую целостность класса угнетенных всего мира, не имеющую своего конкретного Отечества, которое не должно быть разрушено или поделено государственными границами и отдельными культурами» [Маркс 1978: 173].

Однако в силу стремительного развития Советского государства, формирования в нем новых классовых, политических и идеологических признаков в советское время Отечество приобрело облик социалистического государства, зародив при этом советскую государственную общественную систему, которая не могла бы быть реальна без формирования облика советского патриота – патриота социалистической Родины.

Опираясь на учение В. И. Ленина, идеологами марксизма-ленинизма было сформулировано понятие патриотизма как любви к социалистической родине. В статье «О национальной гордости великороссов» В. И. Ленин писал: «Чуждо ли нам, сознательным великорусским пролетариям чувство национальной гордости? Конечно, нет! Мы любим свой язык, свою родину мы больше всего работаем над тем, чтобы ее трудящиеся массы поднять до сознательной жизни демократов и социалистов» [Ленин].

В 1980-е гг., как свидетельствует А. Н. Кленчев, научное сообщество определило патриотизм как «чувство, выражающее отношение любви и преданности людей к своей Родине, которое характеризуется стремлением человека сделать Отечество более сильным, могучим, процветающим, выражает его готовность выступить на защиту Родины от посягательств чужеземных захватчиков» [Кленчев 2018:244].

Генерал-полковник, доктор философских наук Д. А. Волкогонов, совместно с авторским коллективом учебного пособия «Основы политического и воинского воспитания» в 1988 г. выделил «основные отличительные черты советского патриотизма, которые включили в себя:

1. Нерасторжимое единство любви к Родине с преданностью коммунистическим идеалам.
2. Любовь к родине и коммунистическим идеалам не носит созерцательного характера. В данном пункте говорится о том, что патриотизм – это не только «воспевание» отдельных подвигов народа, это в первую очередь несокрушимая сила, позволяющая советским людям трудиться, не жалея себя, и вкладываться ради будущих экономических, социальных, политических побед.

3. Интернациональный характер советского патриотизма. Единство советского патриотизма и социалистического интернационализма объективно обеспечивается теснейшей связью, общностью и совпадением коренных интересов всех наций и народностей социалистической страны» [Волкогонов 1988: 38].

Идейно-патриотическое воспитание, включающее военно-патриотический компонент, в 1960-х по 1980-е гг. осуществлялось за счет активизации работы школьной пионерской и комсомольской организаций. Программы деятельности этих организаций содержали изучение и приобретение практических навыков в военной, спортивной, научной, культурной, политической подготовках и деятельности молодежи. Участие молодых граждан в пионерских программах детских лагерей, активное участие в различных социальных акциях, конкурсах, соревнованиях, все это способствовало тому, что молодой человек не только насыщался всесторонними знаниями, но и имел возможность на занятиях в школе понять значение военной службы.

Военно-патриотическое воспитание в советской школе осуществлялось и в процессе преподавания учебных предметов. Так, на уроках истории школьники изучали фактический материал о героизме советских людей в годы гражданской и Великой

отечественной войн. Знакомство с марксистско-ленинским учением о войне и мире происходило на уроках обществознания. На уроках географии в характеристику регионов СССР включали описание происходящих там сражений. Но особую роль играли уроки начальной военной подготовки, на которых осуществлялась формирование навыков, которые могли пригодиться на службе в армии. По свидетельству Б. Г. Ахмедова, О. А. Сулеймановой, «военно-патриотическое воспитание – это, прежде всего, всесторонняя идейно-политическая, морально-психологическая и практическая подготовка юношей к защите своей родины, которая включает в себя следующие направления работы:

1. Широкая пропаганда среди учащихся основных идей внутренней и внешней политики государства. Формирование представления о политических, экономических и культурных победах Отечества.

2. Разъяснение учащимся значения долга защиты Отечества и всеобщей воинской обязанности.

3. Воспитание в молодом человеке политической бдительности и готовности защищать Отечество.

4. Овладение первичными военными и военно-техническими знаниями и навыками» [Ахмедов, Сулейманова 2008: 59].

Основной миссией школы в 1960-1980-е гг. стало объединение идейно-патриотического воспитания и практической начальной военной подготовки. А. В. Кутепов, анализируя работу общеобразовательных школ в этот период, отмечал, что «начальная военная подготовка в сочетании с военно-патриотическим воспитанием способствовала укреплению дисциплины, повышению организованности, внешней опрятности и подтянутости учащихся и лучшей подготовки юношей к службе в Советской Армии» [Кутепов 2010: 57].

Следующий этап развития системы военно-патриотического воспитания приходится на период с 1980 по 1990 гг. и ознаменовывается принятием следующих программных документов: Постановления Совета Министров СССР №785-260 «О начальной военной подготовки молодежи» и обновленной «Программы начальной военной подготовки молодежи». Изменения касались увеличения количества часов до 140 на начальную военную подготовку, разрешения использовать в качестве учебных площадок баз военно-спортивных лагерей или войсковых частей. Начальная военная подготовка молодежи организовывалась под лозунгом: «Учить тому, что необходимо знать и уметь солдату».

В эти годы значительная роль в военно-патриотическом воспитании принадлежит пионерской и комсомольской организация, благодаря деятельности которых эта работа велась планомерно и систематически. Были предприняты ряд мер по поддержке этого направления: начинает действовать всесоюзная комсомольская военно-спортивная игра «Орленок», участие в которой становится обязательной для средних школ страны; организуются оборонно-спортивные лагеря; создаются базовые средние общеобразовательные школы по начальной военной подготовке, в которых проводились открытые занятия для руководителей и преподавателей по данной дисциплине; решались кадровые проблемы (было разрешено преподавание начальной военной подготовки военнослужащим, не имеющим офицерского звания) и т.п.

Однако стоит отметить, что значительных изменений в вопросах организации и популяризации военной службы обновленные положения и организуемые мероприятия не принесли: число негодных к службе граждан призывного возраста значительно выросло, уменьшилось и число лиц, успешно сдавших нормы ГТО, увеличилось количество молодых людей, уклоняющихся от службы в армии.

Следующий этап развития системы военно-патриотического воспитания – **1990-е гг.**

Он стартовал с момента издания приказа «Об улучшении допризывной подготовки юношей-учащихся» (12.06.1990). По данному документу школам и иным образовательным учреждениям давалась самостоятельная возможность выбирать ту или иную методику организации допризывной военной подготовки. При этом не были обозначены как площадки проведения работы, так и фактическое финансирование самих методик и программ.

В 1990-е гг. произошло значительное снижение уровня военно-патриотической работы. По свидетельству Ю. В. Тимошенко, «деятельность по патриотическому воспитанию молодого поколения реализовывалась лишь по инициативе еще существующих военных клубов, общественных организаций и движений, а также офицеров, вернувшихся из Афганистана» [Тимошенко 2018:321]. В теории и практике воспитания вопросы военно-патриотического воспитания перестают быть актуальными. А. Б. Федосов отмечает, что причиной данного положения является то, что «все субъекты образовательного процесса, будь то школа, учреждения высшего и среднего профессионального образования, учреждения дополнительного образования и само государства более не имели ясных представлений о содержании, целях, задачах и принципах патриотического воспитания молодежи» [Федосов 2008: 244]. По мнению В. В. Богатова, «снижение у молодежи патриотических чувств к своему Отечеству во многом связано со снижением заинтересованности в этой работе в 1990-е гг. самих государственных и общественных органов» [Богатов 2005: 43]. Это привело к фактическому свертыванию всей военно-патриотической деятельности, зародившейся в начале 80-х годов. Вероятней всего, это связано со стремлением государства провести перестройку всех институтов общественной жизни.

Другой исследователь А. Н. Выршиков связывает падение системы патриотического воспитания детей и молодежи с застоем развития социалистического общества, которое привело к обесцениванию многих духовных и материальных ценностей старшего поколения, «в связи с чем произошла реализация пропаганды идеи мира без учета существующей угрозы опасности. Исходя из этого, происходит снижение значения подготовки молодежи к военной службе» [Выршиков 1990: 140].

А. Н. Рошин выделяет следующие проблемы патриотического воспитания молодежи того времени:

1. «Распространение комплекса гражданской неполноценности в молодежной среде.
2. Отсутствие единой государственной идеологии по возрождению Родины.
3. Разрушение ценностных ориентиров СССР.
4. Отсутствие у молодежи новых идеалов.
5. Обстрактность восприятия у молодежи понятий Родина и Отечество.
6. Развитие фактора национальной идентичности в молодежной среде.
7. Ощущение угрозы национальной культуры» [Рошин 2006: 145–146].

Все перечисленные факты стали продуктом перестройки. Следует констатировать, что подобные явления не встречались в образовательной системе 1980-х гг. и уж тем более не были свойственны более ранним этапам развития военно-патриотического воспитания в России.

Преодоление перечисленных негативных явлений было бы возможным, если бы система средств массовой информации, которая во многом формирует общее представление людей обо всех процессах, происходящих в мире, стране, в регионах, не была бы сосредоточена в 90-е гг. XX в. На негативных явлениях. Важно подчеркнуть, что СМИ в эти годы, как правило, не пропагандировали героизм людей, не освещали

позитивные аспекты жизни общества, не говорили о победах и свершениях Отечества. А из-за имеющихся конфликтов между малыми народами России по причине их желания суверенитета газеты и телевидение перестали освещать и тему дружбы народов.

Во второй половине 1990-х гг. у государства возникает понимание необходимости вновь выстроить систему патриотического воспитания, а Б. Н. Ельцин заговорил о духовном кризисе российского общества и необходимости разработки национальной идеи народа и государства. По свидетельству А. Н. Бойкова, «основные политические, социальные и экономические журналы и издания страны сосредоточились на аспектах патриотизма, которые являются традиционными для России, таких как: любовь к Родине, вера в Отечество, желание отстаивать интересы страны. Эти аспекты сформировали обновленное представление о патриотизме» [Бойков 2006: 47]. Проблема определения нового содержания понятия «патриотизм» в конце XX в. стоит достаточно остро. Одно из таких определений дает Р. Д. Хунагов, который утверждает, что «патриотизм – это совокупность любовь к Родине, желание защищать ее национальные интересы, а также сознательное сохранение российской идентичности. Под российской идентичностью автор понимает: любовь к отечественной истории, культуре, уважение к стране и стремление делать добро» [Хунагов 2013: 7].

Во 2-й половине 90-х гг. военно-патриотическое содержание вновь включается в преподавание таких школьных дисциплин, как история, граждановедение (в последствие обществознание), русский язык, литература и география. В 1995 г. во всех школьных программах вместо предмета «начальная военная подготовка» вводится предмет «основы безопасности жизнедеятельности». Безусловно, данная замена не способствует улучшению моральной и физической подготовкам будущих защитников Родины.

Одновременно в школах и вузах активизировалась внеурочная деятельность обучающихся: посещение ветеранов, оказание адресной им помощи, сбор средств для поддержки детских домов и многое другое. Все это способствует возрождению у молодежи гражданских чувств. Однако и здесь зачастую вся работа сводилась к банальной отчетности и «показухе».

С конца 1990-х гг. в школах активно начинают создаваться кадетские, морские, пограничные кружки, которые в дальнейшем приобретали статус классов. Появились региональные планы и программы работы. К данной деятельности активно начали привлекать офицеров запаса. Молодые люди, поступающие в эти классы, не только получили углубленные знания по профильным предметам, но и изучали курс истории Вооруженных Сил России, спасательного дела, получали навыки выживания и оказания первой медицинской помощи.

Подводя итог данного исторического периода, следует сделать вывод: России удалось перебороть кризис патриотического воспитания, возникший в 1990-е гг. Однако созданная в те годы система военно-патриотического воспитания не являлась достаточно эффективной. Отсутствие единой идеологии, национальной идеи и четкого плана действий привело к неравномерности организации процесса военно-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Начало 2000-х гг. стало поэтапным трудоемким процессом выхода России из экономического, политического и патриотического кризисов. Следует добавить, что именно в эти годы устанавливается новое поколение современной российской власти. Общество, в свою очередь, как в начале нового столетия, так и в настоящее время отходит от этапа неопределенности и переходит в эру самоопределения, выстраивая новые ориентиры, опираясь на исторический опыт страны.

Решая демографические проблемы, обострившиеся на рубеже XX-XXI вв., государство вырабатывает новый ориентир патриотизма, основой которого становятся семья и семейные ценности. Такая ориентация на создание крепкого института семьи позволила определить современный российский патриотизм как синергию трех элементов и вывести формулу «патриотизм = гражданин + нация + крепкая семья». По мнению Н. Р. Романовой, «одним из главных признаков патриотизма является восприятие служения Родине как одной из важных основ своего жизненного самоопределения, святого долга и первой обязанности», при этом «главным в понятии Родины выступает семья» [Романова 2015: 99].

Данные положения ориентируют на включение в структуру патриотического воспитания молодежи решения следующих задач:

1. Воспитание грамотного молодого человека, знающего свои права и обязанности. Осознание молодежью своего места в мире. Четкая и контролируемая социализация молодого человека в обществе с ориентацией на собственную экономическую активность.
2. Воспитание молодого гражданина в духе любви к своему родному языку, национальному достоянию, отечественной истории. Воспитание в каждом молодом человеке непреодолимого желания быть частью «русского мира».
3. Воспитание подрастающего поколения с ориентацией на многовековые традиции и принципы крепкой дружной семьи как основы физической и духовной жизни личности.

В начале XXI в. Правительство России принимает ряд постановлений, направленных на решение заявленных задач. Так, в октябре 2000 г. вышло постановление «О национальной доктрине образования в Российской Федерации», в котором основным направлением выступала организация процесса обучения молодежи, воспитанию отводилась лишь второстепенная роль. Вместе с тем и патриотизм ставился на «ступень» ниже, чем сами знания. В то же время в содержание воспитательной работы были включены следующие составляющие: формирование исторической преемственности поколений; сохранение и распространение национальной культуры; бережное отношение к историческому наследию народов России; формирование социализации в условиях гражданского общества; формирование национальной и религиозной толерантности; воспитание здорового образа жизни; воспитание активной гражданской позиции [Постановление Правительства РФ 2000]. В документе конкретно не определено содержание патриотического и семейного воспитания.

В 2001 г. Правительством России принимается программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг.», в которой патриотическое воспитание определяется как «систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [Государственная программа 2001]. В программе четко прописываются необходимые мероприятия, роль общественных организаций, необходимость формирования научно-теоретических и методических основ патриотического воспитания граждан и определяются источники финансирования. В общей сложности на данную программу было выделено порядка 130 миллионов рублей.

В рамках реализации программы в вопросах военно-патриотического воспитания произошли значительные изменения: были организованы тематические конкурсы, военно-спортивные игры и иные мероприятия, направленные на воспитание граждан своего Отечества. Развлекательный элемент заменялся организацией научно-исследовательской

и проектной деятельности, ставилась задача активизации творческой деятельности, мониторинга процесса патриотического воспитания на региональном уровне и т.п. [Государственная программа 2001]. Стоит добавить, что именно в это время СМИ включали в свои программы материалы по истории страны, рассказы, свидетельствующие о героизме и самоотверженности граждан. И хотя основной упор в Программе делается на воспитание в молодом человеке гражданина и борьбу с девальвацией духовных ценностей, значительного сдвига в патриотическом воспитании молодежи, по свидетельству ряда ученых, не происходит. Как отмечает А. Ю. Парашин, причиной отсутствия данного сдвига «стала утрата практики формирования патриотического сознания, воспитания и огульное отрицание ценностей исторического опыта» [Парашин 2007: 132].

В 2003–2005 гг. на постсоветском пространстве происходит ряд «цветных» революций: в Грузии, Украине и в Киргизии. Часть российской элиты и общество воспринимают эти события как вмешательство со стороны Западных стран, которые, в свою очередь, используя методы революционной пропаганды, влияют на формирование мировоззрения молодежи. После чего в России в 2005 г. создаются проправительственные молодежные объединения «Наши» и «Молодая Гвардия Единой России», которые активно начинают привлекать молодежь страны к различным общественным мероприятиям и патриотическим акциям.

Вторая государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 гг.» значительно увеличила финансирование организуемой работы – до 497,8 миллионов рублей [Государственная программа 2005]. Программа ввела патриотический элемент в преподавание гуманитарных предметов. Именно при реализации данной программы патриотизм стал главенствующим условием воспитательной работы среди населения. Благодаря этой программе в регионах стали реализовываться широкомасштабные проекты. Так, например, в Волгоградской области был создан национальный центр «Победа», который стал главной идеологической площадкой по изучению героического подвига советского народа в ходе Сталинградской битвы.

В соответствии с условиями реализации программы при получении грантов и иных дивидендов решающим стало включение патриотического элемента в содержание работы. Одновременно возросло количество научных работ, посвященных проблемам патриотического воспитания. Однако происходило оттеснение интернационального и гуманистического элементов воспитания.

В третью программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 гг.» вошли следующие направления: преодоление экстремистских проявлений некоторых групп граждан; социально-экономическая и политическая стабильность; укрепление национальной безопасности. Общий бюджет программы составил 777,2 миллиона рублей [Государственная программа 2010]. Именно в данную программу были включены мероприятия, связанные с воспитанием на традициях казачества, что свидетельствует о значимости военно-патриотического воспитания молодежи для развития страны.

Благодаря реализации третьей программы патриотическое воспитание стало занимать главенствующее положение в воспитательном процессе страны. Создатели программы осознали сложность качественной оценки уровня сформированности патриотических чувств: в третьей программе качественные показатели были заменены на количественные. Как считает Г. А. Мациевская «необходимо признать, что оценить результаты качества воспитания, духовно-нравственных его характеристик сегодня

достаточно сложно, только жизненный путь человека, его поступки и деяния могут свидетельствовать о его нравственности и патриотичности» [Мациевская 2016: 165].

После реализации третьей программы была принята «Стратегия развития воспитания до 2025 г.», в которой раскрывается понятие и содержание работы по гражданскому, патриотическому, духовному и нравственному воспитанию [Стратегия развития воспитания 2015]. Первое место в иерархии разделов воспитания было отведено гражданскому воспитанию, что свидетельствует о его значимости. В качестве главной задачи рассматривается воспитание у детей активной гражданской позиции и гражданской ответственности. Но вопросы военно-патриотического воспитания в «Стратегии развития воспитания до 2025 г.» не затрагивались.

Заключение. Таким образом, можно заключить, что:

1. в XXI в. повысился интерес к проблемам патриотического воспитания у ответственности и власти, увеличилось количество научно-исследовательских работ по темам патриотического воспитания;
2. Россия благодаря реализации программных доктрин выходит из состояния патриотического кризиса;
3. в программных документах правительства разработаны и утверждены все необходимые экономические и политические условия для осуществления патриотического воспитания жителей страны и, прежде всего, подрастающего поколения;
4. военно-патриотическое воспитание в политике государства отошло на второй план, приоритетным стало семейное и гражданское воспитание.

Источники и литература:

1. Ахмедов Б. Г., Сулейманова О.А. Военно-патриотическое воспитание молодежи в 1970–1980 гг. // Вестник Института истории, археологии и этнографии. 2008. №4. С.57–62.
2. Богатов В. В. Деятельность государственных органов по военно-патриотическому воспитанию молодежи в 1990–2005 гг. (на материалах областей Верхнего Поволжья): дис. ... канд. ист. наук. Кострома, 2005. 262 с.
3. Бойков А. Н. Организационно-педагогические вопросы патриотического воспитания в школе // Воспитание школьников 2006. №6. С. 5–11.
4. Волгогонов Д. А. Основы политического и воинского воспитания: учебное пособие для политической учебы прапорщиков и мичманов. М.: Воениздат, 1988. 216с.;
5. Выршиков А. Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика. М.: Педагогика, 1990. 148 с.
6. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг.» (утв. постановлением Правительства РФ от 16 февраля 2001 г. N 122). [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/1584972/> (дата обращения: 11.05.2021).
7. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 гг.» (утв. постановлением Правительства РФ от 11 июля 2005 года N 422). [Электронный ресурс] // URL: <https://docs.cntd.ru/document/901941206> (дата обращения: 11.05.2021).
8. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» (утв. постановлением Правительства РФ от 5 октября 2010 г. N 795). [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/199483/> (дата обращения: 11.05.2021).
9. Кленчев А. Н. Содержание и методы патриотического воспитания в школе на этапе 1960–1980 гг. // Школьные технологии. 2018. №1. С.244–246.
10. Кутепов В. А. Начальная военная подготовка молодежи в общеобразовательных школах (1968–1991 гг.): опыт и проблемы // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. №30. С.53–63.
11. Ленин В. И. О народной гордости великороссов. [Электронный ресурс] // URL: <http://libelli.ru/works/26-3.htm> (дата обращения: 01.01.2021).
12. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии // Собр. Соч. в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1978. С. 171–203.
13. Мациевская Г. А. Об основах государственной политики патриотического воспитания в современной России. // Научные ведомости белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2016. №24 (245). Вып.3. С 164–168.

14. Никонова О. Ю. Осоавиахим и военно-патриотическое воспитание населения в Уральском регионе: 1927–1937 гг.: дис.....док. ист. наук. Челябинск, 2013. 469 с.
15. Парашин А. Ю. Патриотизм: историко-социологический анализ: дис... канд. соц. наук. Москва, 2007. 172 с.
16. Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. N 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета, 11 октября 2000 г., N 196.
17. Романова Н. Р. Семейное и патриотическое воспитание: психологический анализ государственных программ (на 2000–2005 гг., 2006–2010 гг., 2011–2015 гг.) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Адыгейский государственный университет. 2015. № 3–2. С.98–101.
18. Рошин А. Н. Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения в истории педагогической и общественной мысли России: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2006. 169 с.
19. Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 г. (утв. постановлением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р). [Электронный ресурс] // URL: <https://docplayer.ru/135743325-Strategiya-razvitiya-vospitaniya-do-2025-goda.html/> (дата обращения: 11.05.2021 г.).
20. Тимошенко Ю. В. Развитие патриотического воспитания в России // Молодой ученый. 2018. № 25 (211). С. 319–322. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/211/51660/> (дата обращения: 10.05.2021).
21. Тихонова А. Ю. История культуры региона как фактологическая основа создания учебно-методического комплекса для образовательных учреждений // Мир образования – образование в мире. 2014. № 1 (53). С. 60–65.
22. Федосов А. Б. Кризис патриотического воспитания в России в конце XX в. // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2008. №4 С.243–247.
23. Хунагов Р. Д. Множество идентичностей в глобализирующемся мире // Власть. 2013. №2 С.4–8.
24. Яковлев Р. О. Исторические этапы развития патриотического воспитания в России // Наука и школа. 2017. №2. С.169–174.

Статья поступила в редакцию 15.05.2021

ПОКОЛЕНИЕ Z В ПРИЗМЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ББК 88.42
УДК 159.95

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-43-51

Особенности внимания современных подростков в условиях многозадачности при вовлечении их в информационно-коммуникативные технологии

Горшенков Ярослав Олегович,

магистрант кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-0363-444X

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-3381-0782

Аннотация. В статье рассматривается достаточно распространенный психологический феномен медиамногозадачности (подвида многозадачности) в обучении подростков в условиях активного вовлечения их в информационно-коммуникативные технологии. Предмет исследования – особенности внимания представителей поколения Z в реалиях медиамногозадачности у современных подростков. В статье приводятся результаты эмпирического исследования медиамногозадачности у современных подростков. Анализируются связь многозадачности с вовлеченностью подростков во взаимодействие с информационно-коммуникативными технологиями и с особенностями их внимания (концентрация и избирательность). Описывается процедура исследования, выборка, используемый эмпирический инструментарий, обсуждается достоверность полученных результатов, формулируются выводы исследования. В ходе эмпирического было показано, что на сегодняшний день многозадачность является весьма распространенным феноменом, в большей степени присущий лицам с высокой степенью вовлеченности в ИКТ. Проведенное нами эмпирическое исследование подтвердило выдвинутое нами предположение о том, что большая часть современных подростков характеризуется либо высокой, либо средней степенью вовлеченности во взаимодействие с ИКТ. В заключении приводятся основные результаты исследования, на основании которых ставятся новые задачи в изучении феномена многозадачности, т.к. имеющиеся данные по вопросу многозадачности и его влияния на человека нуждаются в дальнейшем исследовании и уточнении.

Ключевые слова: многозадачность, медиамногозадачность, информационно-коммуникативные технологии, подростки, концентрация внимания, избирательность внимания.

Features of Attention of Modern Adolescents in Multitasking Conditions when Involving Them in Information and Communication Technologies

Gorshenkov Iaroslav O.,

Master's student, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-0363-444X

Poliakov Sergey D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-3381-0782

Abstract. The article examines a fairly widespread psychological phenomenon of media multitasking (a subspecies of multitasking) in teaching adolescents in the context of their active involvement in information and communication technologies. The subject of the research is the peculiarities of attention of generation Z representatives in the realities of media multitasking among modern adolescents. The article presents the results of an empirical study of media multitasking in modern adolescents. The article analyzes the relationship between multitasking and the involvement of adolescents in interaction with information and communication technologies and with the peculiarities of their attention (concentration and selectivity). The article describes the research procedure, the sample, the empirical tools used, the reliability of the results obtained, also the research conclusions are formulated. In the course of the empirical study, it was shown that today multitasking is a very common phenomenon, to a greater extent inherent in people with a high degree of involvement in ICT. Our empirical research has confirmed our assumption that most of today's adolescents are characterized by either a high or medium degree of involvement in interaction with ICT. In the conclusion, the main results of the study are presented, on the basis of which new tasks are posed in the study of the phenomenon of multitasking, as the available data on the issue of multitasking and its impact on humans need further research and clarification.

Keywords: multitasking, media multitasking, information and communication technologies, adolescents, concentration of attention, selectivity of attention.

Многозадачность: история развития феномена. Первое появление и упоминание термина «многозадачность» приходится на середину 60-х годов XX века и связано с развитием сферы компьютерных технологий. Тогда его использовали для характеристики новой на тот момент операционной системы IBM (International Business Machines), а именно одной из ее функций, позволяющей выполнять одновременно две или более задач.

По отношению к человеку и его деятельности данный термин начали использовать сравнительно недавно – примерно с 90-х годов XX века. Под многозадачностью понимают способность человека вовлекаться в различные виды деятельности в рамках одного промежутка времени или как состояние, при котором когнитивные процессы, обслуживающие две или более задачи, пересекаются во времени [Солдатова, Трифонова 2017: 208].

Развитие данной способности связано с особенностями человеческого мозга, а именно – с нейропластичностью. Идею пластичности мозга в 1890 году выдвинул философ и психолог Уильям Джеймс, понимавший под ней возможность головного мозга

создавать новые нейронные связи [Джеймс 2011: 23]. Позднее, в 1930-х годах, термин «нейропластичность» предложил польский нейрофизиолог Ежи Конорски, работавший под руководством Ивана Петровича Павлова. Под нейропластичностью он понимал способность нейронов и нейронных сетей изменяться под воздействием внешнего опыта и различных факторов, что значительно расширяет адаптационные возможности человека по отношению к внешней среде [см.: Солдатова, Трофимова 2018: 31].

Представление о том, что многозадачность – уникальная способность, присущая только некоторым выдающимся людям, сложилась исторически. Так, например, согласно распространенному мнению, великий Гай Юлий Цезарь умел делать несколько дел одновременно. Подобное качество до Цезаря приписывалось Александру Македонскому, а после – Наполеону Бонапарту.

В настоящее время этот феномен воспринимается как достаточно распространенный в условиях современного образа жизни, особенно в контексте использования информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ). Считается, что способность взрослого человека выполнять сразу несколько задач одновременно, быстро переключаясь между ними. Кроме того, эта способность высоко ценится в некоторых профессиональных сферах, например, связанных с «цифровой» деятельностью. В объявлениях от работодателей о поисках сотрудников нередко отмечается желательность способности работать в многозадачном режиме. Можно заключить, что многозадачность стала одним из критериев успешности современного человека.

Многозадачность, на наш взгляд, переросла в столь распространенную на сегодняшний день способность в связи с тем, что под влиянием новых особенностей внешней среды (интенсивное развитие ИКТ) нейроны и нейронные сети нашего мозга также перестраиваются и изменяются, что обеспечивает ему адаптацию к новым условиям внешней среды. Предположим, что раньше лишь немногие представители человеческого общества жили в условиях, где им приходилось взаимодействовать с огромным массивом информационных стимулов, реагировать на них и обрабатывать их. Сегодня в силу научно-технологического развития общества человек с раннего возраста оказывается включенным в ускоренный жизненный ритм. Широкое распространение получили различного рода цифровые гаджеты и устройства, с которыми человек взаимодействует ежедневно и которые во многом уже переросли в привычные культурные орудия. В связи с этим возросла необходимость справляться с большими объемами новой информации. Это, как известно, формирует способность действовать в режиме многозадачности.

Широкое распространение феномена многозадачности ставит вопрос о научном изучении данного явления.

Медиамногозадачность как подвид многозадачности. Под медиамногозадачностью понимают одновременное взаимодействие с несколькими медийными информационными источниками или же совмещение онлайн и офлайн деятельности [Кошечкина, Никонова 2020: 11].

Субъектов медиамногозадачности в зависимости от особенностей и степени ее проявления делят на несколько типов. Так, выделяют «легких», «средних» и «тяжелых» медиамногозадачников. «Тяжелые» медиамногозадачники, например, чаще совмещают различные медиаактивности при решении определенных задач, нежели это делают «легкие» [Кошечкина, Никонова 2020: 11].

Анализ научной литературы показал, что актуальной проблемой на сегодняшний день является связь медиамногозадачности и особенностей функционирования когнитивных функций. Предположим, что медиамногозадачность приводит к определенным

изменениям в когнитивной сфере. Попытка доказать или опровергнуть данную гипотезу – задача статьи.

Предмет нашего изучения – особенности влияния медиамногозадачности на внимание, на его концентрацию, распределенность и переключаемость.

Поскольку установлено, что субъект многозадачной деятельности часто переключается между различными задачами или медиаустройствами и концентрируется на большом числе воспринимаемых объектов, на первый взгляд кажется, что у медиамногозадачников должны быть развиты соответствующие свойства внимания. Однако результаты исследований, касающиеся данного вопроса, противоречивы. Например, было показано, что высокая степень медиамногозадачности не связана с концентрацией внимания и, следовательно, не приводит к ее росту [Miller, Durst 2015: 1440]. Более того, согласно некоторым исследованиям, в некоторых случаях между этими показателями существует отрицательная связь [Ralph 2014: 668]. Установлено, что подростки с высокой степенью медиамногозадачности подвержены отвлекаемости. Однако была обнаружена и положительная корреляция между медиамногозадачностью и скоростью переключения между задачами. Исследование M. R. Uncapher показало, что у медиамногозадачных людей объем внимания больше, так как они охватывают одновременно сразу несколько задач, но им значительно труднее отбирать из поступающей информации релевантную [Uncapher, Thieu 2016: 489]. Предположим, что медиамногозадачники больше подвержены влиянию нерелевантной информации, что, в свою очередь, может негативно влиять на продуктивность при решении актуальных задач.

Внимание поддерживает все когнитивные процессы, в том числе память и мышление. При решении конкретных задач у человека задействуется оперативная или, как ее еще называют, рабочая память. Многозадачность подразумевает выполнение одновременно нескольких задач. Предположим, что оперативная память человека в этот момент нагружается интенсивнее, нередко и противоречивой информацией, что, в свою очередь, может значительно ухудшить продуктивность решения данных задач. Исходя из этого M. R. Uncapher, M. K. Thieu, A. D. Wagner заключили, что интенсивное использование медиамногозадачности может привести к ухудшению запоминания как на уровне оперативной, так и на уровне долговременной памяти [Uncapher, Thieu 2016: 487].

Говоря о влиянии медиамногозадачности на мышление человека, стоит отметить работу R. F. Adler и R. Benbunan-Fich. Они выявили, что у людей, отдающих предпочтение именно медиамногозадачному формату деятельности, несколько ухудшается точность при решении задач, следовательно, ухудшается и результат конкретной деятельности. Если этого не происходит, то влияние медиамногозадачности отражается в задержке при переключении между задачами; из-за этого увеличивается время их решения [Adler, Benbunan-Fich 2015: 433].

Кроме того, исследователи отмечают, что при цифровизации и сопутствующей ей медиамногозадачности появляется эффект, названный «синдромом упущенной выгоды»: человек значительную часть времени проводит за просмотром социальных сетей, опасаясь пропустить интересные новости или события. Исходя из этого, появился новый подвид медиамногозадачности – социальная: школьники или студенты во время академических занятий регулярно отвлекаются на просмотр социальных сетей; переключаясь при этом свое внимание с решения учебной задачи, в связи с чем задача остается не завершенной [Demirbilek, Talan 2017: 121]. Установлено, что продуктивность работы обучающихся снижается при наличии смартфона рядом: отвлекающими факторами здесь выступают оповещения, мысли по поводу этих сообщений, соображения

о планировании деятельности со смартфоном в будущем. Можно заключить о том, что «синдром упущенной выгоды» приводит к повышению отвлекаемости внимания и, следовательно, к снижению продуктивности основной деятельности.

Согласно результатам опроса, проведенного в 2015 году Common Sense Media, каждый второй опрошенный подросток часто или иногда использует медиаустройства при выполнении учебных и домашних заданий [см.: Солдатова, Трофимова 2018: 28].

Эти данные являются основанием для дальнейшего исследования названных феноменов, т.к. существуют как факты, доказывающие негативное влияние использования гаджетов в учебное время (как например, описанный выше «синдром упущенной выгоды»), так и факты, подтверждающие их пользу. Положительное влияние гаджетов заключается в следующем: школьники или студенты, совмещая работу с несколькими цифровыми устройствами, могут оперативно искать необходимый или дополнительный материал во время учебных занятий.

Помимо этого, имеются противоречивые данные, касающиеся влияния многозадачности на психологические и деятельностные особенности человека. С одной стороны, режим многозадачности позволяет выполнять одновременно несколько дел, что создает иллюзию высокой скорости и продуктивности деятельности. С другой стороны, чрезмерная многозадачность усиливает стресс и делает работу мозга менее эффективной [Поляков, Белозерова 2021: 27].

Целью нашего исследования является выявление особенностей проявления многозадачности у подростков.

Задачи исследования являются:

- выявление уровня развития многозадачности у подростков;
- провести сравнительный анализ у них показателей внимания в зависимости от степени многозадачности;
- выявление взаимосвязи многозадачности с уровнем вовлеченности подростков в ИКТ.

Наша гипотеза заключается в предположении, что среди всей выборки подростков большая часть будет иметь высокий уровень многозадачности. При этом для них также будет характерно проявление более высокой степени вовлеченности во взаимодействие с ИКТ, а также относительно низкие показатели концентрации внимания и избирательности внимания.

Выборка и методы исследования. В исследовании приняли участие 80 подростков-школьников в возрасте от 14–17 лет.

В качестве методик исследования использованы анкета Л. В. Темновой, Е. Б. Пучковой и Ю. В. Суховершиной в модификации М. М. Медниковой, а также «классический» тест «Мюнстерберга».

В блок «многозадачность» анкеты Л. В. Темновой, Е. Б. Пучковой и Ю. В. Суховершиной (в модификации М. М. Медниковой) [Медникова, Новикова 2017] мы ввели дополнительно вопросы.

Данная методика используется с целью определения степени вовлеченности современных подростков во взаимодействие с ИКТ и уровня их многозадачности. Обработка результатов по данной анкете осуществляется через расчет баллов по двум интересующим нас блокам: «Вовлеченность» и «Многозадачность» – с последующим присваиванием на их основе степени и уровня данным психологическим феноменам. Всего анкета включала в себя 20 вопросов.

При выполнении теста «Мюнстерберга», предназначенного для оценки концентрации

и избирательности внимания, испытуемому необходимо в течение двух минут в тексте без пробелов найти и выделить в числе беспорядочно расположенных букв известные простые слова (например, солнце, район, факт и т.д.) [подробнее см.: Касьянов 2006: 336].

Для математической обработки полученных результатов мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена, позволяющий определить уровень и направление корреляционной связи между двумя признаками, и U-критерий Манна-Уитни, направленный на оценку различия между двумя выборками по уровню определенного признака.

Описание результатов исследования. По результатам анкетирования по методике Л. В. Темновой, Е. Б. Пучковой и Ю. В. Суховершиной (в модификации М. М. Медниковой) мы разделили выборку подростков на три группы: с высокой, средней и низкой степенью вовлеченности во взаимодействие с ИКТ. Соответственно далее мы сравнивали эти выборки по показателям других интересующих нас признаков: уровню способности к многозадачности и уровню развития концентрации и избирательности. В итоге у нас получилось следующее разделение выборки:

- подростки с высокой степенью вовлеченности во взаимодействие с информационно-коммуникативными технологиями – 59%;
- подростки со средней степенью вовлеченности во взаимодействие с информационно-коммуникативными технологиями – 37%;
- подростки с низкой степенью вовлеченности во взаимодействие с информационно-коммуникативными технологиями – 4%.

Таким образом, практически все подростки оказались интенсивно вовлечены во взаимодействие с ИКТ.

На основании результатов анкетирования мы выявили уровень многозадачности подростков. Среди респондентов всей выборки 61% характеризуются высоким уровнем многозадачности, 25% – средним уровнем и 14% – низким уровнем многозадачности.

Чтобы сравнить уровень многозадачности респондентов между собой, мы подсчитали уровень многозадачности у респондентов отдельно по каждой выборке относительно их степени вовлеченности во взаимодействие с ИКТ. Полученные в ходе анкетирования результаты представим в виде таблицы (см.: *Табл. 1*):

Табл. 1. – Процентное соотношение подростков с разной степенью вовлеченности в ИКТ по уровням их многозадачности

		Степень вовлеченность		
		Высокая	Средняя	Низкая
Уровень многозадачности	Высокий	74%	48%	0%
	Средний	26%	26%	0%
	Низкий	0%	26%	100%

Большой процент подростков с высоким уровнем многозадачности наблюдается в группе высокововлеченных во взаимодействие с ИКТ респондентов. Среди них же – больше всего подростков со средним уровнем развития многозадачности. В группе подростков с низкой степенью вовлеченности и вовсе не встречаются респонденты с высоким или средним уровнем развития многозадачности.

Оценка концентрации и избирательности внимания проводилась с использованием теста «Мюнстерберга». По данным теста рассчитались результаты по всей выборке. Никто из анкетированных не продемонстрировал высокого уровня избирательности и концентрации внимания; уровнем выше среднего обладают 33% испытуемых; средний уровень продемонстрировали 49% анкетированных; уровень ниже среднего – 12%, низкий уровень – 6% испытуемых.

Сравнение показателей концентрации и избирательности внимания в группах с разным уровнем многозадачности представлены в Таблице 2.

Табл. 2. – Процентное соотношение подростков с разным уровнем многозадачности по уровню их концентрации и избирательности внимания.

		Уровень концентрации и избирательности внимания			
		Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Уровень многозадачности	Высокий	11%	58%	20%	11%
	Средний	42%	54%	4%	0%
	Низкий	100%	0%	0%	0%

Самые высокие показатели концентрации и избирательности внимания оказались у подростков с низким уровнем многозадачности, где все 100% респондентов имеют уровень выше среднего, а также в выборке подростков со средним уровнем многозадачности, где 42% характеризуются уровнем выше среднего и 54% – средним уровнем. Самыми низкими показателями обладают подростки с высоким уровнем многозадачности, где уровнем концентрации и избирательности внимания ниже среднего обладают 20%, низким уровнем – 11%, что составляет 100% от общей выборки.

Связь вовлеченности и многозначности рассчитывалась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s). В итоге было установлено, что корреляция между степенью вовлеченности подростков во взаимодействие с ИКТ и степенью их многозадачности статистически значима.

Различия в уровне развития многозадачности для выборок с высокой и средней степенью вовлеченности в ИКТ-деятельность рассчитывались с применением U-критерия Манна-Уитни.

По результатам расчета U-критерия Манна Уитни мы получили, что между выборками подростков с высокой и средней степенью вовлеченности в ИКТ существуют статистически значимые различия в уровне развития многозадачности. В группе подростков с высокой степенью вовлеченности во взаимодействие с ИКТ наблюдаются более высокие показатели по уровню многозадачности, чем в группе подростков со средней степенью вовлеченности.

Данный критерий мы использовали и для анализа значимости различий в показателях концентрации и избирательности внимания в выборках с разным уровнем многозадачности. Полученные нами результаты говорят о том, что между выборками подростков с разным уровнем многозадачности существуют статистически значимые различия в уровне развития концентрации и избирательности внимания: более высокими показателями обладают подростки со средним и низким уровнем многозадачности, в то время как более низкими показателями характеризуются подростки с высоким уровнем многозадачности.

Заключение и выводы. Таким образом, выдвинутая нами ранее гипотеза о том, что большая часть респондентов характеризуется высоким уровнем развития способности к многозадачности, подтверждается. При этом высокие показатели многозадачности в наибольшей степени представлены в выборке подростков с высокой степенью вовлеченности в ИКТ. Эта группа испытуемых оказалась самой многочисленной. Наше предположение о том, что наиболее низкие показатели концентрации и избирательности внимания окажутся в группе подростков с высоким уровнем многозадачности, подтвердился.

Полученные нами результаты подтверждают, что многозадачность влияет на такие свойства внимания, как концентрация и избирательность.

Выводы по результатам исследования:

- большая часть подростков из выборки характеризуется высокой степенью вовлеченности во взаимодействие с ИКТ;
- большая часть подростков из выборки имеет высокий уровень многозадачности;
- показатели концентрации и избирательности внимания у современных подростков оказались преимущественно на уровне выше среднего или среднем;
- показатели концентрации и избирательности внимания оказались выше в группе подростков с низким уровнем многозадачности, в то время как самые низкие показатели продемонстрировали участники группы с высоким уровнем многозадачности;
- статистическая обработка данных показала, что существует связь между степенью вовлеченности подростков во взаимодействие с ИКТ и уровнем развития у них многозадачности;
- уровень многозадачности оказался выше в группе подростков с высокой степенью вовлеченности во взаимодействие с ИКТ по сравнению с подростками из группы с низкой степенью вовлеченности во взаимодействие с ИКТ.

Накопленные ранее и полученные нами данные по вопросу многозадачности и ее влияния на человека, в частности на когнитивные и деятельностные процессы, нуждаются в дальнейшем исследовании и уточнении. Особый интерес представляет более подробное изучение влияния этого феномена на такие особенности внимания как распределенность, переключаемость, колебания и динамику объема внимания, а также на влияние медиамногозадачности на продуктивность деятельности и другие когнитивные процессы (память, мышление, воображение).

Источники и литература:

1. Белозерова Л. А., Поляков С. Д. Трансформация когнитивной сферы детей «цифрового поколения»: опыт анализа // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология. Психология развития. 2021. Т. 10. № 1 (37). С. 23–32.
2. Джеймс У. Психология. М.: Акад. Проект, 2011.
3. Кошечая А. Г., Никонова Е. Ю., Солдатова Г. У., Трифонова А. В. Медиамногозадачность: от когнитивных функций к цифровой повседневности. [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020 г. Т. 9. № 4. С. 8–21. URL: https://psyjournals.ru/jmfp/2020/n4/Soldatova_et_al.shtml (дата обращения 05.05.2021).
4. Солдатова Г. У., Трофимова А. О. Медиамногозадачность: стоит ли беспокоиться? [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2018. № 28. С. 26–37. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/28/28_tema-nom.pdf (дата обращения 05.05.2021).
5. Солдатова Г. У., Трифонова А. В. Поколение Z в формате многозадачности и вопросы адаптации к цифровой среде // Комплексные исследования человека: психология. 2017 г. С. 208–210.
6. Солдатова Г. У., Трифонова А. В. Феномен многозадачности // Дети в информационном обществе. 2017. № 3 (28). С. 26–37.
7. Медникова М. М., Новикова С. А. Место виртуальной реальности в жизни современной молодежи //

- Вопросы науки и образования. 2017. № 5 (6). С. 140–145.
8. Касьянов С. А. Психологические тесты. М.: Эксмо. 2006.
 9. Adler R. F., Benbunan-Fich R. The Effects of Task Difficulty and Multitasking on Performance // *Interacting with Computers*. 2015. Vol. 27. № 4. P. 430–439.
 10. Demirbilek M., Talan T. The effect of social media multitasking on classroom performance // *Active Learning in Higher Education*. 2017. Vol. 19. № 2. P. 117–129.
 11. Miller J., Durst M. A comparison of the psychological refractory period and prioritized processing paradigms: Can the response-selection bottleneck model explain them both? // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2015. Vol. 41. № 5. P. 1420–1441.
 12. Ralph B.C.W. et al. Media multitasking and failures of attention in everyday life. *Psychological research*, 2014. Vol. 78, № 5, P 661–669.
 13. Uncapher M. R., Thieu M. K., Wagner A. D. Media multitasking and memory: Differences in working memory and longterm memory // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2016. Vol. 23. № 2. P. 483–490.

Статья поступила в редакцию 20.05.2021

УДК 378
ББК 74.489

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-52-56

Взаимосвязь уровней владения информационными технологиями и развития самооценки бакалавров в вузе

Шабанов Евгений Владимирович,

аспирант, директор центра информационных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2678-1880

Аннотация. В статье раскрывается проблема влияния информационных технологий на личностное развитие бакалавров в вузе, в частности рассматривается взаимосвязь освоенности сети «Интернет» и самооценки человека. Актуальность данной проблемы прежде всего обусловлена бурным развитием информационных технологий и внедрение их в практически каждый аспект жизни человека. Представлены результаты исследования связи уровня самооценки бакалавров в вузе со степенью освоенности сети «Интернет». Респондентами исследования были выбраны бакалавры педагогического образования с профилями подготовки не связанными с информационными технологиями напрямую (например, Французский язык. Английский язык) в целях получения наиболее верных результатов. Подразумевается высокий уровень освоенности сети «Интернет» у бакалавров с профилями обучения, которые непосредственно связаны с информационными технологиями. Методами исследования стали анкетный опрос, выявляющий степень освоенности сети «Интернет», и самооценочная методика (модификация методики Дембо-Рубинштейна). Результаты исследования показали, что информационные технологии, активно используемые в сети «Интернет», оказывают существенное влияние на успешность формирования самооценки личности, что в свою очередь позволяет говорить о зависимости между уровнем сформированности технологической компетентности и развитием личности будущего педагога.

Ключевые слова: цифровая экономика, информационные технологии, Интернет, самооценка, бакалавр.

Relationship between Levels of Knowledge of Information Technology and Development of Self-Esteem of Bachelors in Universities

Shabanov Evgeniy V.,

Postgraduate student, director of the center of information technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2678-1880

Abstract. The article reveals the problem of the influence of information technologies on personal development of bachelors at a university, in particular, the relationship between the development of the Internet and a person's self-esteem. The urgency of this problem is primarily due to the rapid development of information technologies and their introduction into almost every aspect of human life. The results of the study of the relationship between the level of self-esteem of bachelors in the university and the degree of development of the Internet are presented. The survey respondents are future bachelors in teacher training universities. The research methods were a questionnaire survey, revealing the degree of mastery of the Internet, and a self-assessment technique (a modification of the Dembo-Rubinstein technique). The results of the study showed that information technologies actively used on the Internet have a significant impact on the success of the formation of self-esteem of a student. It in turn suggests the relationship between the level of formation of technological competence and the development of the personality of the future teacher.

Keywords: digital economy, information technology, Internet, self-esteem, bachelor's degree.

Введение. Последние 20 лет характеризуются массированным внедрением цифровых технологий во все сферы. На этапе формирования цифровой экономики страны перед образованием стоят особые задачи – подготовить человека к эффективной жизнедеятельности и профессиональной деятельности в любой сфере в будущем. Особое внимание необходимо уделять не только личностной, но и технологической стороне развития.

Исследователи отмечают, что одной из основ информационных технологий является сеть «Интернет», представляющая собой широкомасштабное явление, стремительно распространившееся и ставшее частью жизни современного человека.

В рамках научно-практического изучения сети «Интернет» педагог может выявить достаточно большое количество феноменов и процессов, которые нельзя игнорировать в меняющемся мире. [Петрищев 2019: 294] Взаимосвязь образования и сети «Интернет» проявляется в системе «человек – Интернет» и реализуется в следующих формах: «интернетизация» как проникновение сети в нашу повседневную жизнь, интернет-аддикция, интернет-коммуникация, e-business, e-therapy и т.д. Важно подчеркнуть, что во всех этих формах речь идет не столько о технической стороне дела, сколько о педагогической сущности феноменов [Шабшин 2005: 159].

Засилье гаджетов и активизация деятельности человека в сети «Интернет» бросает педагогу вызов. Ответ на этот вызов нередко инициирует новые педагогические исследования, в особенности исследования специфики дистанционного обучения, использования online-игропрактик в образовании, применение цифрового следа в образовательном процессе. [Баловнева, Колесникова 2018: 13–16; Лычагина 2020: 149–154; Мухаметзянов 2020: 180–191; Шабанов, Петрищев 2014: 140 и др.] Актуальность исследований такого рода возросла в виду массового перехода в 2020 году на дистанционный режим обучения всех образовательных учреждений.

Методика и организация исследования. Нами проведено исследование связи уровня самооценки пользователей сети «Интернет» со степенью его освоенности. Объектом данного исследования являлись респонденты приблизительно одной возрастной категории (18–22 года, 1–5 курсы бакалавриата вуза), в той или иной мере использующие ресурсы сети «Интернет».

В качестве методики исследования были использованы:

- анкетный опрос, выявляющий степень освоенности сети «Интернет»;
- самооценочная методика (модификация методики Дембо–Рубинштейна).

Стандартный набор методики состоит из шкал, требующие размещения в порядке возможного их влияния. Модификация методики Дембо–Рубинштейна [Рубинштейн 2010] касалась введения нового параметра самооценивания – степени (уровня) успешности работы респондента с сетью «Интернет».

Респондентам предлагалось на вертикальных линиях отметить определенным знаком свой уровень успешности Интернет-деятельности. Опросник на выявление степени освоенности Интернета представлял собой анкету закрытого типа из 10 разработанных нами вопросов с несколькими вариантами ответов в каждом. Вопросы выражали степень использования респондентом сети «Интернет» или степень его осведомленности в той или иной характеристике о деятельности в сети «Интернет». Приведем несколько примеров.

Один из вопросов звучит следующим образом: «Что такое “URL”?». На этот вопрос анкетируемым предлагается четыре ответа:

- a. Непонятно, что такое.
- b. URL – это единичный представитель целого класса деклассированных личностей.
- c. Адрес страницы в Интернете. Самая лучшая страница обычно удостоивается звания “Лучшая урла (URL) России”.
- d. URL – это уникальный указатель ресурса.

Второй вопрос формулируется следующим образом: «Каковы Ваши действия, если нужно срочно узнать значение незнакомого слова?». Отвечающим были предложены следующие варианты ответов:

a. Прибегну к помощи толкового словаря. Конечно, поиск слова может занять довольно продолжительное время, но я не боюсь трудностей.

b. Войду в Интернет и поищу толкование там.

На вопрос «Что такое “спам”?» респондентам предлагаются следующие варианты ответов:

a. Спам? Припев из какой-то песни. Спам-тара-ра-ра-ра-ра, спам-тара-ра-ра-ра-ра...

И так далее.

b. Спам – это американские свиные консервы. Типа нашей тушенки, только не такие жирные.

c. Спам – это навязчивая реклама, рассылаемая через Интернет.

d. Спам – это раковая опухоль на теле Интернета.

Материалы опросника, и, соответственно, формулировки вопросов строились на основе пилотажного исследования, осуществленного нами среди пользователей сети «Интернет» на веб-форуме. Участникам форума были предложены вопросы, касающиеся основных черт «продвинутого» (опытного) пользователя сети «Интернет». Была составлена анкета, которая была показана ряду преподавателей кафедры информатики и кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» для оценки адекватности и вариативности вопросов как с точки зрения профессионального аспекта пользователя сети «Интернет», так и с точки зрения оценки психологической составляющей.

Результаты исследования анализировались двумя методами. Первый метод – сравнение среднего уровня самооценки и расчет критерия согласия Пирсона. В сравнении респондентов, относящихся к различным группам освоенности Интернета, использовалась 10-бальная шкала. Второй метод, проверяющий значимость расхождения ожидаемых и наблюдаемых частот, использовался для проверки гипотезы.

Уровень освоенности Интернета определялся по степени представленности тех или иных признаков Интернет-деятельности в ответах респондентов на вопросы соответствующего опросника.

Так, низкий уровень освоенности Интернета соответствует частичному или полному непониманию сути Интернета и отсутствию у респондента навыков, необходимых для

осуществления деятельности в сети «Интернет».

Средний уровень освоенности Интернета фиксировался у анкетированных, которые демонстрируют уверенному владению Интернетом, знанию основных его понятий.

Высокий уровень освоенности Интернета демонстрировали те респонденты, которые владели всеми способами Интернет-деятельности, понимали основные понятия и возможности творческой деятельности в Интернете.

Помимо этого, анализировался факт динамики самооценки, в зависимости от уровня освоенности Интернета. Результаты приведены в таблице (см.).

Табл. – Результаты проведенного исследования, обработанные методом среднего

Уровень группы по освоенности сети «Интернет»	Среднее значение баллов самооценки
Низкий уровень	6,9
Среднего уровень	7,1
Высокий уровень	8,2

Как видим, выявлена закономерность – прямая корреляция средней самооценки с уровнями освоенности сети «Интернет».

Вторым методом является расчет критерия χ^2 . Критерий χ^2 (или критерий согласия Пирсона) - характеристика распределения, используемая для проверки статистических гипотез. Под статистическим критерием подразумевается правило, обеспечивающее с определенной вероятностью принятие истинной или отклонение ложной гипотезы. В качестве критериев в математической статистике применяют определенные случайные величины, являющиеся функциями изучаемых случайных величин и чисел степеней свободы [Наследов 2013: 114].

Критерий χ^2 определяется по формуле сравнения значений величин в двух эмпирических выборках:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(a - b)^2}{a + b}$$

где a и b – это соответствующие значения одной из исследуемой величин.

Преимуществами критерия χ^2 являются применимость его для различных распределений дискретных и непрерывных признаков, необязательность предварительных сведений о законе распределения изучаемой переменной [Наследов 2013: 115].

Подсчет методом статистического критерия χ^2 обработки экспериментальных результатов дал значение равное 1,8, что является ниже допустимого значения для того, чтобы утверждать о нахождении закономерности в данной зависимости ($\chi_{кр,0,05}^2 = 5,99$). Данное значение также не является достаточно малым для того, чтобы утверждать, что никакой зависимости между самооценкой и уровнем освоенности Интернета пользователем нет ($\chi_{кр,0,5}^2 = 1,39$). Предположим, что тенденция зависимости между уровнем самооценки и освоенности Интернета пользователем намечена, хотя и не на уровне статистически значимых величин.

Используя формулу Уильяма Джеймса, которая показывает связь самооценки человека и его притязаний [Джеймс 2019: 195]

$$\text{Самооценка} = \frac{\text{Успех}}{\text{Притязания}}$$

получаем следующую закономерность: если личность достигла в деятельности при освоении Интернета успехов, а уровень притязаний личности является адекватным, то самооценка личности становится выше. Установлено, что если человек оценивает свою деятельность в сети «Интернет» как успешную, то уровень его притязаний увеличивается. Это ставит перед человеком более сложные задачи по овладению не только базовыми навыками и умениями, необходимыми для работы в Интернете, но и задает более тонкую «настройку», которая определяют дальнейшее направление освоения личностью Интернета.

Заключение. Таким образом, можно заключить, что информационные технологии, активно используемые в сети «Интернет», оказывают существенное влияние на успешность формирования самооценки личности. Следовательно, если личность оценивает свою деятельность в сети «Интернет» как успешную при условии наличия адекватного уровня притязаний, то самооценка человека с большей вероятностью становится высокой. Из этого следует возможность развития технологической компетентности как показателя освоения пользователями сети информационных технологий. Формированию данной компетентности способствуют различные веб-инструменты сети «Интернет». Повышению самооценки человека способствует развитие его технологической компетентности.

Следовательно, становление личности бакалавра как будущего педагога связано не только с психолого-педагогической подготовкой, но и с формированием технологической компетентности.

Источники и литература:

1. Баловнева А. Н., Колесникова С. И. Модель реализации непрерывного образования на основе цифрового следа // Инновационные, информационные и коммуникационные технологии. 2018. № 1. С. 13–16.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике // СПб.: Питер, 2008. 688 с.
3. Джеймс Уильям: Психология, М., Амрита, 2019. 488 с.
4. Лычагина Е. Б. Пандемия и образование. Современные IT-технологии в образовании // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. 2020. Т. 11. № 4 (46). С. 149–154.
5. Мухаметзянов И. Ш. Цифровая трансформация образования (большие данные, кибербезопасность, цифровой след учащегося) // Педагогическая информатика. 2020. № 4. С. 180–191.
6. Наследов А. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 414 с.
7. Петрищева Н. Н. Коммуникативная компетентность будущих педагогов в условиях цифровизации // Инновационные исследования как локомотив развития современной науки: от теоретических парадигм к практике: сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции (Москва, 15 декабря 2019 г.). М.: Научный инновационный центр Международный институт стратегических исследований, 2019. С. 293–297.
8. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. М.: Психотерапия, 2010. 224 с.
9. Шабанов Е. В., Петрищев И. О., Подтяжкин П. А. Применение в педагогических вузах информационных технологий в дистанционном образовании // Информационные технологии в образовании. Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. 2014. С. 139–141.
10. Шабанов Е. В. Информационные системы и их безопасность // Информационная и компьютерная безопасность. Материалы Межрегионального форума «Кибердружина». 2016. С. 20–21.
11. Шабшин И. И. О психологических феноменах и особенностях коммуникации посредством Интернета // Московский психотерапевтический журнал. 2005. №1. С. 158–182.

Статья поступила в редакцию 11.04.2021

УДК 811.161.1'373
ББК 74.6

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-57-63

Интернет-дискурс как форма речи¹

Липатова Антонина Петровна,

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Управления научной коммуникации и издательской деятельности, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, orcid.org/0000-0002-9041-1342

Аннотация. Традиционно выделяют две формы речи: устную и письменную. В эпоху повальной цифровизации происходит зарождение новой – компьютерно-опосредованной – коммуникации. Встает вопрос, какую форму речи порождает новый тип коммуникации: особую – гибридную – форму речи («устно-письменную») или разновидность уже имеющихся форм. Попытка ответить на данный вопрос – задача статьи. В процессе исследования установлено, что природа этой формы гибридна: в ней органично сочетается начало и устного дискурса и письменной речи. При этом устно-письменная речь имеет свою прагматику, отличную от прагматики известных форм речи. Если устная речь призвана способствовать общению, письменная речь – сохранению информации, то устно-письменный дискурс – площадка для реализации и проявления индивидуальности автора речи. Автор устно-письменной речи творит свою идентичность, пересоздает образ своего «Я» заново. Отсюда и ведущий «модус» устно-письменной речи. Устная речь «сверхфонетична»: она обладает богатым арсеналом вербальных и невербальных средств для передачи информации, а также для выражения эмоций. Письменная речь не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения: она сверхграмматична. В условиях устно-письменного дискурса индивид выражает себя (выстраивает или трансформирует уже созданный образ) нередко при помощи игры с формой. Устно-письменный дискурс сети Интернет «сверхграфичен». Особенность представителей поколения Z заключается практически в одновременном (параллельном) овладении письменной и устно-письменной речью. Это не может не повлиять на процесс освоения современными подростками навыками письменной речи.

Ключевые слова: поколение Z, интернет-дискурс, форма речи, устная речь, письменная речь, устно-письменная речь.

Internet Discourse as a Form of Speech

Lipatova Antonina P.,

Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher, Department of Scientific Communication and Publishing, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, orcid.org/0000-0002-9041-1342

1. Статья выполнена в рамках гранта РФФИ №18-013-00853.

Abstract. Traditionally, there are distinguished two forms of speech (oral and written). In the era of widespread digitalization, a new (computer-mediated) communication is emerging. The question arises, what form of speech generates a new type of communication, a special - hybrid - form of speech ("oral-written") or a variety of existing forms. An attempt to answer this question is the task of the article. During the research it was found that the nature of this form is hybrid: it organically combines the beginning of both oral discourse and written speech. At the same time oral and written speech has its own pragmatics, which is different from the pragmatics of known forms of speech. If oral speech is designed to promote communication, written speech is designed to preserve information, then oral-written discourse is a platform for the realization and manifestation of the individuality of the author of speech. The author of oral and written speech creates his identity, recreates the image of his "I" anew. Hence the leading "modus" of oral and written speech. Oral speech is "over-phonetic": it has a rich arsenal of verbal and non-verbal means for conveying information, as well as for expressing emotions. Written speech has almost no extra-linguistic, additional means of expression, it is super-grammatical. In the context of oral-written discourse, the individual expresses himself (builds or transforms an already created image) often by playing with the form. Oral-written discourse on the Internet is "super graphic". The peculiarity of representatives of generation Z lies in the almost simultaneous (parallel) mastery of written and oral-written speech. This cannot but affect the process of mastering writing skills by modern adolescents.

Keywords: Generation Z, Internet discourse, form of speech, oral speech, written speech, oral-written speech.

Введение. Две формы реализации речи: устная и письменная – «находятся в сложном единстве и занимают по своей значимости одинаковое место в социально-речевой практике» [Лутовинова 2007: 58]².

В эпоху повальной цифровизации происходит зарождение новой – компьютерно-опосредованной – коммуникации. Задача статьи – определить природу этой цифровой коммуникации, понять, что это – особая – гибридная – форма речи («устно-письменная») или разновидность уже имеющихся форм («письменная разговорная речь», «письменная форма устной речи» и т.п.).

Обзор литературы. В науке нет однозначного ответа на вопрос о природе формы речи цифровой коммуникации. Например, Е. И. Литневская называет компьютерно-опосредованную коммуникацию «новым языковым и речевым феноменом», но включает этот феномен в разряд уже имеющихся форм: интернет-коммуникация – «письменные формы разговорной речи (чаты, смс-коммуникация), которые не имеют аналога в речевой практике предыдущих поколений, поскольку связаны с принципиально новыми материальными носителями текста» [Литневская 2011: 80].

«Письменной фиксацией устной речи» называет коммуникацию в сети «Интернет» М. Б. Бергельсон. Но, несмотря на это, исследователь не забывает упомянуть об амбивалентной природе нового типа дискурса: «только технические возможности электронной коммуникации и выработанные в интернет-сообществе нормы коммуникативного поведения делают реальной подобную амбивалентность» [Бергельсон 2002: 58].

Показательно то, что те ученые, которые рассматривают речь в сети «Интернет» как разновидность уже имеющихся форм, подчеркивают все же ее уникальную природу.

2. Вслед за Л. С. Выготским психологи заговорили о третьей форме речи – внутренней: внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь [Выготский 1999; Жинкин 1958; Зимняя 1991; Леонтьев 1970 и др.].

Например, А. А. Яковлюк в своей кандидатской диссертации называет дискурс, характерный для коммуникации, разворачиваемой в сети «Интернет», «виртуальной версией бытийного дискурса, который обладает определенной спецификой на всех уровнях языка, при этом интернет-коммуникация предоставляет собеседникам уникальные средства оформления и составления высказывания» [Яковлюк 2015]. С одной стороны, исследователь подчеркивает, что для компьютерно-опосредованной коммуникации характерно доминирование письменной формы над устной, с другой стороны, А. А. Яковлюк признает особость природы речи в сети «Интернет»: «благодаря тому, что участники общения в Интернете находят способ выражения эмоций и интонации, используя текстовую форму обиходного стиля общения, экспрессивная функция данного стиля не пострадала. Кроме того, учитывая, что такие качества, присущие устной форме общения, как быстрый темп, спонтанность, динамизм, сохраняются и в письменной форме, можно с уверенностью назвать текстовое общение в Интернете уникальным феноменом» [Яковлюк 2015].

Н. А. Ахренова рассматривает язык сети «Интернет» как особый тип коммуникации, сочетающий в себе признаки письменной и устной формы речи, но несводимой ни к первой, ни ко второй: «Это средство коммуникации может делать то, что другие средства делать не могут, следовательно, его надо рассматривать как новый вид коммуникации» [Ахренова 2009: 16].

Такой же позиции придерживается и О. В. Лутовинова, полагающая, что рассматривать речь пользователей сети «Интернет» в качестве письменной формы неверно. Также неправомерно, по мнению исследователя, относится к речи в сети «Интернет» как к письменной фиксации устной речи. Такие особенности Интернет-дискурса как, например, гипертекстуальность, отрицают в нем исключительно устную природу. «Таким образом, – пишет О. В. Лутовинова, – в Интернете функционирует новая «устно-письменная» разновидность речи, имеющая свои собственные специфические черты и представляющая, на наш взгляд, очень интересный феномен для ряда лингвистических исследований» [Лутовинова 2007: 64–65].

«Вербально-невербальным продуктом коммуникативной деятельности», взятым «динамически, т. е. в процессе его создания и рецепции в условиях особой коммуникационной среды» называет интернет-дискурс О. Ю. Усачева [Усачева 2011: 52].

Синтетической устно-письменной формой дискурса является Интернет-дискурс, по мнению Н. Н. Казновой [Казнова 2012: 57].

Мы полагаем, что опосредованная цифровая коммуникация – особый вид дискурса, несводимый ни к письменной, ни к устной форме.

Специфика устной и письменной формы речи. Анализ литературы показал, что устная и письменная формы речи нередко обладают противоположными признаками.

Для устной речи, например, характерны, динамичность; погруженность в ситуацию; развертывание «здесь и сейчас»; непосредственное взаимодействие говорящего и слушающего; наличие конкретного адресата и, следовательно, его реакции на речь; отсутствие подготовленности и возможности тщательно обдумать речь вследствие практически единовременного производства и восприятия речи; минимальные возможности коррекции ошибок; лексические, грамматические, фонетические особенности (разговорная лексика, неполные предложения, эллипсис и т. д., звукоподражания и т. д.); звуковое оформление; богатый арсенал средств смыслового выделения; особая роль внешних просодических компонентов (интонации, пауз, темпа речи, ритма ...); закон «языковой экономии»; лояльное отношение к языковым нормам и мн. др.

Письменную речь характеризуют статичность; удаление адресата от адресанта; абстрактный адресат (читатель) и, следовательно, абстрактность его реакции на речь;

наличие паузы между производством и восприятием письменной речи; возможность обдумать содержание и форму написанного и выстроить речь в соответствии с этим; возможность коррекции; отсутствие непосредственного контакта между пишущим и читателем; синтаксические и грамматические особенности (усложненные конструкции, соблюдение грамматических норм языка); литературного регистра речи; графическое оформление как уникальная особенность письменной речи; стремление к развернутости (точнее, к сверхразвернутости); логичности, а не экономии языковых средств; гиперграммотичность и др.

Синтетическая природа устно-письменного дискурса цифровой коммуникации.

Устно-письменный дискурс пространства сети «Интернет» – особая форма речи, специфика которой определяется рядом факторов [Галичкина 2001: 4; Аникина 2010: 72; Бекетова 2017: 32–37; Щипицина 2009: 55 и мн. др.]. Перечислим некоторые из них.

И. Н. Галичкина выделяет следующие признаки интернет-дискурса: электронный сигнал как канал общения; дистантность – «разделенность в пространстве и во времени и одновременная синхронность»; виртуальность, понимаемая автором как «общение с неопределенным коллективом, с неизвестными собеседниками»; высокая степень проницаемости (участником компьютерного общения может оказаться любой человек); опосредованность; креолизованность (жанровое смешение) компьютерных текстов; гипертекстуальность; статусное равноправие участников общения; комбинация различных типов дискурса; использование «смайликов» и под. для передачи эмоций, мимики, чувств; специфическая компьютерная этика [Галичкина 2001: 4].

Интернет дает пользователям некую «иллюзию свободы» [Бекетова 2017: 33], в силу своей анонимности и дистантности [см.: Аникина 2010: 72]. Анонимность (скорее, мнимая анонимность) общения в сети разрушает барьеры, которые могут помешать коммуникации в реальной жизни (например, внешний облик, пол, возраст, социальное положение).

Поскольку устно-письменная интернет-коммуникация остается по форме письменной, она особым образом оказывается связанной «с речетворческой деятельностью» – деятельностью, направленной «на самореализацию личности как личности языковой» [Махмудов 2012, с. 1411].

Помимо этого, важнейшими признаками коммуникации в сети «Интернет» оказываются гипертекстуальность, сочетание в одном продукте графики, звука, видео, анимации; интерактивность, проявляющаяся в «способности читателя активно влиять на содержание, внешний вид и тематическую направленность компьютерной программы или электронных ресурсов и в возможности автора общаться с собеседником, высказывая свое мнение и узнавая мнение партнера по общению», синхронность (общение онлайн, а также офлайн формы), вариативность количества и статуса коммуникантов [Щипицина 2009: 55].

Устно-письменный дискурс цифровой коммуникации совмещает в себе два начала: оставаясь по форме письменной речью, интернет-дискурс разворачивается здесь и сейчас, следовательно, зависит от реакции адресата³; устно-письменный дискурс Интернета обладает богатым арсеналом средств смыслового выделения: от графических до интонационных (знаки препинания часто используются нетривиально, много акцентных приемов...).

Устно-письменный дискурс отличается и от письменной и от устной формы. Если устная коммуникация, как правило, не опосредована каналом передачи информации, то устно-письменный дискурс – дискурс опосредованный (компьютером, телефоном или каким-либо другим устройством). «Спонтанность речи, использование технического

3. «Интернет-дискурс – вербально-невербальный продукт, взятый динамически, т. е. в процессе его создания и рецепции в условиях особой коммуникативной среды – глобальной компьютерной сети» [Усачева 2011: 52].

функционала интернет-коммуникации», такие признаки, как «коллоквиализация (использование разговорных средств языка), экспрессивность (использование эмоционально-оценочных средств), поликодовость (использование вербальных и невербальных кодов), снижение культуры речи» [Сидорова, Замарина 2019: 139] отличают интернет-коммуникацию, осуществляемую, например, в социальных сетях от традиционных письменных форм общения.

Итак, устно-письменный дискурс пространства сети «Интернет» имеет синтетическую природу. Чтобы это продемонстрировать, рассмотрим письменное и устное начало данной формы речи на конкретных примерах.

По форме опосредованная устно-письменная цифровая коммуникация – письменная речь, реализующаяся, как правило, в условиях пространственной отдаленности коммуникантов друг от друга. При этом говорить об отсутствии непосредственного контакта между коммуникантами (как, например, в письменной речи) не приходится. Оторванность по времени создания и восприятия текста, характерная для письменных форм, компенсируется в случае устно-письменных форм огромной скоростью обновления страниц, возможностью общаться параллельно с разными адресатами. Данная особенность сближает письменную по форме цифровую коммуникацию с устной формой реализации речи.

Оторванность по времени создания и восприятия текста дает автору речи в сети «Интернет» возможность коррекции. Коррекция, подразумевающая возвраты к тексту, исправление ошибок и переписывание частей, – примета письменной формы речи. С одной стороны, в цифровой коммуникации эта возможность избыточна, поскольку редко используется: как правило, корректируются те ошибки или опечатки, которые разрушают смысл высказывания; если угрозы потери смысла нет, ошибка, как правило, не исправляется.

Процесс формирования высказывания в сети «Интернет» происходит параллельно с процессом мышления. При этом у пользователя сети есть возможность анализа языковых средств.

Устно-письменный дискурс в силу своей амбивалентной природы ориентирован не только на хранение информации, но и на общение, разговор (ср. «поболтать в чате», «услышать в чате» и др.).

Гибридная природа устно-письменного дискурса проявляется и в других признаках. Например, по скорости речи устно-письменный дискурс старается приблизиться к устной форме – отсюда и обилие различных (в том числе и специфических – сетевых) сокращений. Как правило, для того, чтоб приблизить по времени к устной речи. Низкая скорость общения (по сравнению с «аналоговым» устным) компенсируется его интенсивностью: содержание в случае с устно-письменной формой преобладает над объемом текста.

Закон экономии языковых средств (в большей степени характерный для устного дискурса) – признак Интернет-коммуникации – не всегда соблюдается, но «многобукв» нередко порицается Интернет-сообществом.

Цифровой дискурс может реализовываться в форме монолога (например, пост в социальных сетях) и диалога (блоги, чаты, комментарии к постам) [Усачева 2011].

Пользователи сети «Интернет» лояльно относятся к языковым нормам, которые всячески оберегает письменная языковая культура. Нередко происходит сознательное искажение орфографии, крайний случай которой «албанский язык» (по-другому: «креатифф», «аффтартский язык», «падонкафский язык», «неограф», «ОРФО-арт», «сетевой новояз»).

Автор устно-письменной речи может опираться и на фонетический («домоооой», «фуууу», «ееее», «бееее», «домооой»), и на графический облик слова («АрТём», «ЖеНсКий ТуАлЕт», «КРАСУВО», «ОТВіТ»). В этом проявляется гибридная природа устно-письменной формы речи.

Устно-письменная форма обладает богатым арсеналом смыслового выделения, передачи авторских интонации и эмоций (пунктуационные знаки, используемые не по назначению, заглавные буквы для акцентирования, смайлики, эмотиконы и др.: «откуда мне знать :(», «Freestyle :(», «Списываю _(ツ)_/», «смЭрт(ь)»).

Не сторонится устно-письменный дискурс разговорной лексики (сниженной лексики: сленга, (в том числе компьютерного), жаргонизмов, обценной лексики) и разговорного синтаксиса (эллиптичность речи, инвертированный порядок слов).

Заметим, что гибридная природа интернет-дискурса (устное и письменное начало) проявляется практически в каждом отмеченном нами признаке. Это позволяет заключить, что устно-письменная форма сети «Интернет» – это новый феномен, а не вариация уже имеющихся форм. Несмотря на то, что многие исследователи разделяют данный тезис, большинство проявлений устно-письменной формы до сих пор оцениваются как отклонение от норм письменной речи. Смайлы и эмотиконы, например, до сих пор рассматриваются как уникальные феномены, а сниженная лексика и сленг часто исследователями оцениваются негативно.

Онтогенез устно-письменной речи. Онтогенез устной, письменной и устно-письменной речи принципиально разный. Устной речью ребенок начинает овладевать с самого рождения – прислушиваясь к речи взрослых и подстраивая свой артикуляционный аппарат под нее. Уже к первому году жизни у ребенка появляются первые слова. Овладение письменной формой речи – сложны и, главное, сознательный процесс. Навыки письменной речи формируются в процессе обучения – как правило, в возрасте от 6–7 лет. И уже только после этого осуществляется освоение устно-письменной формой речи. Так было у представителей поколения Y – так называемых, миллениалов. Освоение устно-письменной речью проходило уже после того, как навык письменной речи у ребенка формировался. Особенность поколения зумеров заключается в том, что две формы речи – устную и устно-письменную – они начинают осваивать одновременно (параллельно). Эта особенность представителей поколения Z раньше не учитывалась.

Вместо заключения. Зададимся вопросом, какова дальнейшая судьба устно-письменной формы. На наш взгляд, эта форма в силу своей привлекательности будет оказывать существенное влияние на традиционные формы речи: на устный и письменный дискурс. К подобному выводу пришла и Е. И. Литневская, отмечающая, что «если попытаться построить прогноз относительно ближайшего развития письменных форм РР [«разговорной речи». – А.Л.], то он будет, осмелимся предположить, следующим: уже наметившаяся интеграция и интерференция специальных приемов и средств письменной РР будет усиливаться и выходить за рамки первоначальных носителей текстов. Так, уже более чем широко вышли за пределы сетевой и смс-коммуникации смайлики, и мы предрекаем им долгую жизнь как языковому приему, успешно заполнившему пустующую нишу в языковом коде» [Литневская 2011: 80–81]. Ранее на материале анкет, исполняемых школьниками в письменной форме, нам удалось доказать верность данного тезиса [Липатова 2019].

Исследователи начали говорить о формировании особой дисциплины – «Лингвистика Интернета» [см. работы: Литневская 2011; Ивановская 2020; Лутовинова 2007; Лутовинова 2009; Аникина 2010 и др.]. Несмотря на это особенности формирования коммуникативной компетенции школьника в условиях тотального воздействия компьютерно-опосредованного дискурса, остается до сих пор не изученным. Пристальный анализ природы устно-письменной речи – вопрос будущего.

Источники и литература:

1. Аникина Т. В. Имя собственное в интернет-коммуникации // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010. Т. 75. № 2. С. 71–76.
2. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. д-ра филол. наук. М., 2009.
3. Бекетова А. А. Системообразующие признаки интернет-дискурса и ценностная картина мира // Вестник АГУ. 2017. Вып. 2 (197). С. 32–37.
4. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1. С. 55–67.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
6. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001.
7. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Академ. пед. наук, 1958.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
9. Ивановская О. Г. Слово как образ в письменной речи подростков с нарушениями письма // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 112–116.
10. Казнова Н. Н. К вопросу определения понятия «разговорная речь» применительно к Интернет-дискурсу // Иностранные Языки в контексте культуры. Межвузовский сборник статей по материалам конференций. / Отв. ред. Н. В. Шутёмова. Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2012. С. 53–58.
11. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещения, 1970.
12. Липатова А. П. Когнитивные стратегии самономинции современных школьников (гендерный аспект) // Вопросы ономастики. 2019. Т. 16. № 4. С. 151–167.
13. Литневская Е. И. Письменная разговорная речь: миф или реальность? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2011. № 5, с. 67–82.
14. Лутовинова О. В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия российского государственного университета им. А. И. Герцена». 2007. №71. С. 58–65.
15. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2009.
16. Махмудов Ш. А., Никулина Т. Г. Письменная речь как форма речетворческой деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. №2 (6). С. 1408–1411.
17. Сидорова Т. А., Замарина Е. В. Автороведческая экспертиза переписки в социальных сетях: когнитивно-дискурсивный подход // Вопросы криминологии, криминалистики и судебной экспертизы. 2019. №1 (45). С. 138-143.
18. Усачева О. Ю. Формирование дискурсивной компетенции в русскоязычной интернет-среде (на материале интернет-форумов) // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2010. №1. С. 52–56.
19. Усачева О. Ю. Анализ диалогической коммуникации в Интернете. – М.: Изд-во МГОУ, 2011.
20. Щербакова М. В. Психолингвистический аспект порождения письменной речи. [Электронный ресурс]. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psiholingvisticheskiy-aspekt-porozhdeniya-pismennoy-rechi/viewer> (дата обращения: 15.02.2020).
21. Щипицина Л. Ю. Понятие текста компьютерно-опосредованной коммуникации // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4–2. С. 54–60.
22. Яковлюк А. А. Лингвистические особенности интернет-дискурса: автореф. дисс.... канд. филол. наук. Уфа. 2015. [Электронный ресурс] // URL: <http://cheloveknauka.com/lingvisticheskie-osobennosti-internet-diskursa#ixzz6HUJOWGEB> (дата обращения: 06.04.2020).

Статья поступила в редакцию: 15.05.2021

ПЕДАГОГИКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 372.8

ББК 74.26

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-64-73

Развитие навыка смыслового чтения в процессе составления аннотаций к художественным произведениям у четверо-классников

Чеснокова Анастасия Александровна,

студент 5 курса направления подготовки «Педагогическое образование», Вятский государственный университет, г. Киров, Россия, orcid.org/0000-0003-0800-5693

Коврова Мария Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия, orcid.org/0000-0001-5922-5560

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития у четвероклассников навыка смыслового чтения в процессе составления аннотаций к художественным произведениям. Необходимость развития навыка смыслового чтения подтверждается требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Актуальным остается вопрос о подборе методических приемов, упражнений, форм и средств, направленных на развитие навыка смыслового чтения младших школьников. В статье проанализированы исследования отечественных ученых и отдельных учителей-практиков по формированию навыка смыслового чтения и по обучению младших школьников составлению аннотаций в начальной школе. Авторами установлено, что в указанных исследованиях не прослеживается связь между обучением аннотированию и развитием навыка смыслового чтения. Целью статьи является определение условий развития навыка смыслового чтения у четвероклассников в процессе составления аннотаций к художественным произведениям. Для достижения поставленной цели было проведено педагогическое исследование. В результате исследования разработаны и экспериментальным путем проверены поэтапная программа по обучению детей составлению аннотаций к прочитанным произведениям и рабочая тетрадь «Учимся составлять аннотации». Теоретическая значимость исследования состоит в расширении известных представлений о развитии навыка смыслового чтения младших школьников в процессе целенаправленного обучения их составлению аннотаций к художественным произведениям.

Ключевые слова: навык смыслового чтения, аннотация, составление аннотаций, младший школьник, художественное произведение.

Developing the Skill of Semantic Reading in the Process of Drawing up Annotations to Works of Art among Fourth-Graders

Chesnokova Anastasia A.,

5th year student specialising in Pedagogical education, Vyatka State University, Kirov, Russia, orcid.org/0000-0003-0800-5693

Kovrova Maria A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, orcid.org/0000-0001-5922-5560

Abstract. The article deals with the problem of developing the skill of semantic reading in the fourth-graders in the process of making annotations to works of art. The need to develop the skill of semantic reading is confirmed by the requirements of the federal state educational standard of primary general education. The question of the selection of methodological techniques, exercises, forms and means aimed at developing the semantic reading skills of younger schoolchildren remains relevant. The article analyzes the research of domestic scientists and individual teachers-practitioners on the formation of semantic reading skills and on teaching younger students to make annotations in primary school. The authors found that in these studies, there is no relationship between learning to annotate and the development of semantic reading skills. The purpose of the article is to determine the conditions for the development of semantic reading skills in fourth-graders in the process of writing annotations to works of art. To achieve this goal, a pedagogical study was conducted. As a result of the research, a step-by-step program for teaching children to make annotations to read works and a workbook "Learning to make annotations" were developed and experimentally tested. The theoretical significance of the study is to expand the known ideas about the development of the semantic reading skill of primary school students in the process of purposeful teaching them to compose annotations to works of art.

Keywords: semantic reading skill, abstract, annotation writing, junior school student, artwork.

Введение. Результатом процесса глобальной информатизации является переизбыток информации, фрагментарность ее восприятия читателем и, как следствие, тенденция к снижению читательской грамотности. В связи с этим развитие у детей навыка смыслового чтения различных видов текстов способствует быстрому и качественному ориентированию детей в информационном пространстве. Необходимость развития навыка смыслового чтения подтверждается требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС) к овладению обучающимися начальной школы навыком чтения с целью поиска определенной информации в тексте для получения нужных знаний в процессе освоения определенной дисциплины [ФГОС 2011: 8].

Смысловое чтение: определение понятия. Анализируя научную литературу, мы обнаружили, что существуют множество определений понятия «смысловое чтение». Л. А. Мосунова трактует его как «процесс, подчиненный сознательной цели открытия в художественном произведении личностных смыслов» [Мосунова]. А. Г. Асмолов

«смысловым» называет вид чтения, который нацелен на понимание читателем смыслового содержания текста [Современная педагогика 2015: 9]. По мнению А. А. Леонтьева, процесс понимания текста включает в себя перевод его смысла в другую вербальную форму и использование «посреднической» функции языка; ученик, согласно концепции исследователя, понимает текст тогда, когда он его сможет пересказать собственными словами [Леонтьев 1977: 10].

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО) под «смысловым чтением» понимается «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» [Примерная основная образовательная программа 2015: 98]. Основными умениями смыслового чтения, исходя из данного определения, являются, умения определять цель чтения, выбирать вид чтения в зависимости от цели, извлекать необходимую информацию из текста, ориентироваться и воспринимать тексты различных стилей.

Мониторинг читательской грамотности российских школьников. Для сравнения уровня и качества чтения, а также понимания текста обучающимися начальной школы в различных странах мира, для выявления различия в национальных системах образования раз в пять лет проводится международный мониторинг читательской грамотности школьников PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Приведем результаты мониторинга читательской грамотности в России за последние 10 лет (см.: *Рис. 1*) [Результаты международного исследования PIRLS].

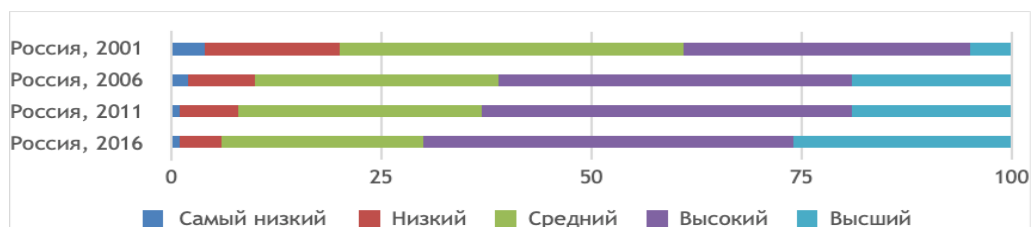


Рис. 1. Данные о результатах российских выпускников начальной школы в международном исследовании PIRLS

Анализ диаграммы позволяет сделать вывод о положительной динамике читательской грамотности российских младших школьников за 2001–2016 годы. Г. А. Цукерман сравнивает результаты российских школьников со средними международными результатами и выделяет зону относительной слабости российских четвероклассников: нахождение в тексте информации, изложенной в явном виде, сформировано у них слабее, чем умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию в тексте [Цукерман, Ковалёва 2018: 74].

По результатам другого исследования читательской грамотности, PISA (Programme for International Student Assessment) российские школьники в течение нескольких лет демонстрируют низкие результаты. В исследовании 2018 года Россия при оценке читательской грамотности заняла лишь 31 место из 77 (см.: *Табл. 1*). Школьники не справились с заданиями на поиск и извлечение информации из фрагмента текста [Адамович, Капуза 2019: 28].

Табл. – Результаты Российской Федерации в исследовании PISA по читательской грамотности

Год	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Место	27	36	39	43	42	26	31

Согласно исследованиям, осуществленным PIRLS и PISA, указанные трудности проявляются и в заданиях всероссийских проверочных работ (далее ВПР), направленных на определение уровня сформированности навыка смыслового чтения в 4 классе. Задание №6 позволяет оценить умение четвероклассников формулировать основную мысль и тему текста в письменной форме. Задание №7 направлено на умение составлять план прочитанного текста (адекватно воспроизводить прочитанный текст с заданной степенью свернутости) в письменной форме. Задание №8 оценивает умение извлечения необходимой информации из прочитанных текстов различных жанров (см.: *Рис. 2*) [Федеральный институт оценки качества].

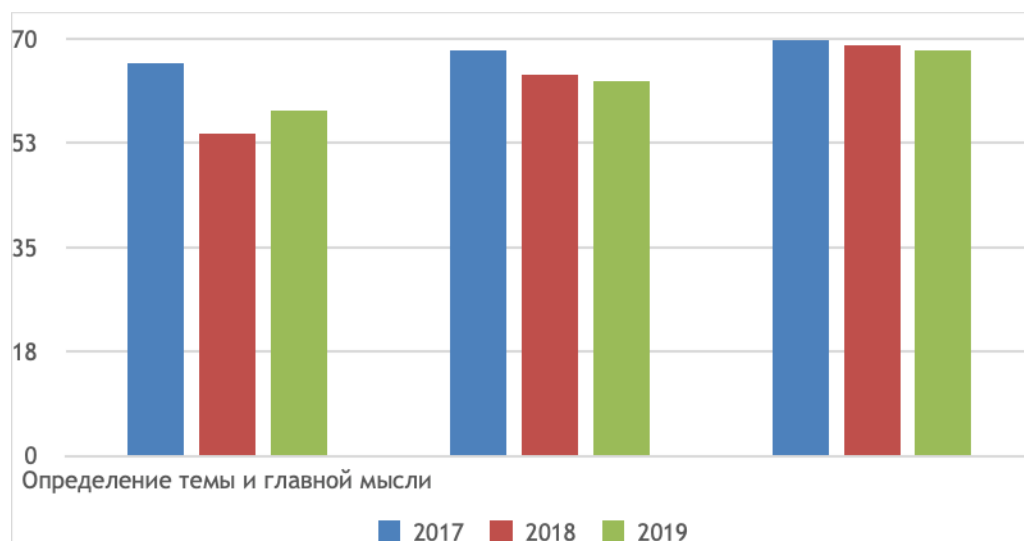


Рис. 2. Результаты ВПР по заданиям №6, 7, 8 за 2017–2019 гг. по России

Анализ диаграммы позволяет сделать следующие выводы: чуть больше половины обучающихся 4 класса (66% – 2017 г., 54% – 2018 г., 58% – 2019 г.) владеют умением определять основную тему и мысль текста; происходит спад по составлению четвероклассниками плана текста и умению извлекать необходимую информацию из прочитанных текстов (68% – 2017 г., 64% – 2018 г., 63% – 2019 г. и, соответственно, 70% – 2017 г., 69% – 2018 г., 68% – 2019 г.).

Таким образом, несмотря на положительную динамику читательской грамотности, у российских младших школьников имеются проблемы, связанные с формированием конкретных умений, формирующих навык смыслового чтения. Среди них можно отметить следующие: осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных (прочитанных) текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации.

Формирование навыка смыслового чтения в начальной школе: концепции и подходы. В науке и практике существуют различные методы и приемы формирования навыка смыслового чтения в начальной школе. К. Д. Ушинский выделяет следующие условия формирования навыка смыслового чтения: наличие мотивации у учащегося, соответствие текста психологическим особенностям возраста, а также соответствие индивидуально-психологическим особенностям личности, нацеленность педагога на культурное развитие ребенка [Ушинский 1949: 423].

М. И. Омороковой, В. Г. Горецким и Л. Ф. Климановой предлагается принцип многочтения, суть которого состоит в постоянном обращении внимания ребенка на перечитывание отрывков текста, обеспечивающее проникновение в идею произведения с одновременным совершенствованием правильного и беглого чтения. Хорошая техника чтения, в свою очередь, способствует лучшему восприятию и пониманию смысла прочитанного, эмоциональному отклику на произведение [Оморокова 1999: 102].

Исследователи Л. Ю. Невуева и А. А. Зубченко отмечают зависимость понимания читаемого от правильного интонирования. Авторы указывают на необходимость работы со звуковой формой слова и текста для формирования навыков смыслового чтения [Невуева 1978: 44]. Л. А. Мосунова пишет, что с помощью словесной картины можно как бы «вглядеться» в текст, рассмотреть его элементы и определить их смысл, соотнести их с другими структурными звеньями [Мосунова].

А. Г. Асмолов в своем исследовании предлагает типовые задания для формирования навыков смыслового чтения, среди которых: «Диалог с текстом», «Пословицы», «Сочинение сказок» [Как проектировать универсальные учебные действия 2011: 88].

И. В. Муштавинская и С. И. Заир-Бек в своей работе «Развитие критического мышления на уроке» указывают, что смысловое чтение тесно связано с критическим мышлением, так как прежде чем применить технологию критического мышления при работе с текстом, необходимо овладеть, критически оценить, осмыслить, применить [Заир-Бек 2011: 19].

По мнению драматурга и педагога К. С. Станиславского, учащимся при работе с художественным текстом необходимо пропускать через себя текст, оживлять, дополнять своим воображением. [Станиславский 1989: 87].

Таким образом, анализ исследований отечественных ученых и отдельных учителей-практиков позволяет сделать следующие выводы: во-первых, проблема развития навыка смыслового чтения является значимой в становлении функциональной грамотности детей; во-вторых, ведутся исследования по поиску эффективных методов и приемов развития указанного навыка; в-третьих, наблюдается положительная динамика читательской грамотности российских школьников по сравнению с предыдущими годами, однако, существуют проблемы, связанные с формированием отдельных умений смыслового чтения. **Актуальным** остается вопрос о подборе методических приемов, упражнений, форм и средств, направленных на развитие навыка смыслового чтения младших школьников.

Отмечая существенный вклад проанализированных исследований в теорию и практику формирования навыка смыслового чтения, следует отметить, что в них недостаточное внимание уделяется обучению младших школьников составлению аннотаций к прочитанным произведениям. По нашему мнению, составление аннотации тесно связано с умениями смыслового чтения, поэтому обучение аннотированию может стать одним из эффективных средств развития навыка смыслового чтения. Этим объясняется **научная новизна исследования.**

Аннотация: определение понятия. Понятие аннотация происходит от латинского слова «annotatio» и переводится как «примечание, отметка, замечание». Первоначально

аннотация понималась как краткое примечание, касающееся внешних особенностей книги. В наше время под аннотацией подразумевается вторичный документ, содержащий краткую обобщенную характеристику первичного документа с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей [Пыреськина, Астайкина].

Авторы А. М. Пыреськина и И. Н. Астайкина выделяют разные виды аннотаций. По мнению исследователей, аннотации можно разделить по содержанию и по целевому назначению. В справочной аннотации приводятся сведения справочного характера без оценки аннотируемого текста и без рекомендаций по его использованию. Рекомендательная аннотация вызывает интерес и привлекает внимание читателя, убеждает в необходимости прочтения материала. В пояснительной аннотации содержится несколько слов или одно – два предложения, которые раскрывают недостаточно информативное заглавие документа. В описательной аннотации приводится характеристика первичного документа и перечень основных тем. В реферативной аннотации содержится перечень и содержание основных тем [Пыреськина, Астайкина].

В исследованиях Т. А. Кузовковой представлены методические рекомендации по обучению младших школьников составлению аннотаций на детскую книгу [Кузовкова 2016]. Ф. А. Аккужина описывает методику обучения аннотированию, опираясь на принцип постепенного перехода от простого к сложному. В работе представлен комплекс упражнений аналитического и конструктивного характера для обучения аннотированию [Аккужина 2017: 80–81]. В. М. Еремина систематизирует и обобщает методические комплексы, направленные на развитие навыков и умений написания аннотаций [Еремина 2016: 86–92].

Заметим, что в указанных исследованиях не прослеживается связь обучения аннотированию и развития навыка смыслового чтения.

Составление аннотации предполагает умение верно понимать и передавать основную мысль и тему произведения, правильно делить текст на смысловые части, извлекать необходимую информацию из аннотируемого текста, определять главную и второстепенную информацию, логично и стройно, без искажений передавать в собственном высказывании содержание текста, соблюдая речевую норму.

Цель исследования – определение методических условий развития навыка смыслового чтения у четвероклассников в процессе составления аннотаций к художественным произведениям. Для достижения поставленной цели нами было проведено педагогическое исследование.

В работе мы опирались на следующие методы: изучение и теоретический анализ психологической и педагогической литературы; изучение педагогического опыта; педагогическое наблюдение; беседы с младшими школьниками и их педагогами; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); количественная и качественная обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. Экспериментальная работа проводилась в январе-марте 2021 года, на базе одной из школ Кировской области. В исследовании приняли участие обучающиеся двух четвертых классов. Общее количество человек, принявших участие в эксперименте – 41 человек.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы использовали следующие методики: Т. Н. Пономарева «Уровни сформированности навыков смыслового чтения», Л. А. Ясюкова «Определение уровня развития чтения», стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева. Все эти методики направлены на выявление актуального уровня развития навыка смыслового чтения у

четвероклассников. Оценка результатов производилась по следующим показателям: определение темы и главной мысли текста; составление плана текста; восстановление последовательности событий; восстановление текста по смыслу; умение отвечать на вопросы по содержанию текста; определение типа, стиля текста; умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний.

Результаты первичной диагностики показали, что среди четвероклассников обеих групп, преобладает средний уровень развития навыка смыслового чтения. В экспериментальной группе больше половины детей имели средний уровень развития навыка смыслового чтения (14 человек (70%)), 4 человека (20%) находились на высоком уровне, остальные – 2 человека (10%) – находились на низком уровне. В контрольной группе также больше половины имели средний уровень развития навыка смыслового чтения (14 человек (66,6%)), 6 человек (28,6%) имели высокий уровень и один ребенок находился на низком уровне развития навыка (4,8%).

Качественный анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы: младшие школьники частично справились с определением главной мысли и темы текста. Особые трудности у четвероклассников возникли с восстановлением текста, многие школьники не смогли понять смысл текста. У одной четвертой обоих классов возникли проблемы с восстановлением последовательности текста, четвероклассники путались в своих ответах. Часть детей не смогли подтвердить свой ответ информацией из текста.

Беседа с классными руководителями обоих классов по вопросам организации работы по развитию навыка смыслового чтения показала, что учителя ограничиваются чтением текстов, их анализом и выполнением заданий к ним, которые даны в учебниках и рабочих тетрадях. Дополнительные задания учителя не используют, обучение написанию аннотаций не проводят, объясняя это трудоемкостью и большими временными затратами.

На основе полученных результатов, мы разработали поэтапную программу по обучению детей составлению аннотаций к прочитанным произведениям с целью развития у них умений смыслового чтения. Представим описание этапов реализации программы:

I этап – ознакомительный. На данном этапе предполагалось ознакомление детей с понятием «аннотация», ее структурой, видами и назначением. Было проведено три занятия по темам: «Что такое аннотация», «Из чего состоит аннотация», «Разработка алгоритма по составлению аннотаций». В ходе занятий совместно с детьми был разработан алгоритм составления аннотаций, составлены примерные фразы-клише.

Виды деятельности детей на данном этапе были направлены на развитие умений смыслового чтения на основе анализа готовых аннотаций к произведениям. Перечислим некоторые из них: осмысление цели чтения и выбора вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из текстов (нахождение в тексте информации, изложенной в явном виде).

II этап – практический. На данном этапе велась целенаправленная работа по обучению детей составлению аннотаций к произведениям. Было проведено 6 занятий по темам: «Составляем аннотацию к художественному произведению “Приключение электроника” Е. С. Велтистова», «Составляем аннотацию к художественному произведению “Мальчики” А. П. Чехова», «Составляем аннотацию к художественному произведению “Серебряное копытце” П. П. Бажова», «Составляем аннотацию к художественному произведению “Волшебный фонарь” Х. К. Андерсена», «Составляем аннотацию к художественному произведению “Конек-Горбунок” П. П. Ершова»,

«Составляем аннотацию к художественному произведению “Щелкунчик” Э.Т.А. Гофмана».

Алгоритм работы предусматривал первичное ознакомление с произведением, его анализ и дальнейшее составление аннотации по разработанному на первом этапе алгоритму. Виды деятельности детей были связаны со следующими умениями смыслового чтения: осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прочитанных текстов; определение основной и второстепенной информации.

III этап – итоговый. Этот этап включал в себя одно игровое занятие. Обучающиеся заранее самостоятельно выбирали произведение и составляли к нему аннотацию. На занятии проводилась игра «Книжная выставка». В ходе игры обучающиеся представляли свои аннотации, оценивали их. Детям предлагалось выбрать книгу по понравившейся аннотации и объяснить свой выбор.

Для эффективности организации деятельности детей по обучению составлению аннотаций нами была разработана рабочая тетрадь «Учимся составлять аннотации».

Структуру рабочей тетради составляют мобилизующий, информационный, практический, творческий и рефлексивный компоненты.

Мобилизующий компонент предусматривает на основе выполнения задания формулирование темы и цели занятия (см.: Рис. 3).

Занятие №1

Тема: _____

Цель: узнать, что _____, познакомиться с _____, научиться _____.

Определим тему занятия. Прочитайте слова, какое слово лишнее?

О чем мы будем говорить на занятии? Сформулируйте тему занятия.

Рис. 3. Фрагмент задания на формулирование темы и цели занятия из рабочей тетради «Учимся составлять аннотации»

Информационный компонент представлен некоторыми теоретическими сведениями по теме, например, сведениями об аннотации и видах аннотации.

Практический компонент содержит упражнения для самостоятельной, парной и групповой работы. Детям предлагались следующие задания:

- на поиск к каждому художественному произведению своей аннотации; четвероклассникам необходимо было заполнить пропуски в аннотациях (герои, место действия, тема);
- на поиск в тексте фрагмента, соответствующего компоненту аннотации;
- на восстановление недостающих структурных частей в аннотациях на художественные произведения.

Перед совместным составлением аннотаций четвероклассники определяли основную мысль и тему аннотируемого произведения, составляли план текста.

Творческий компонент методики содержит задание, направленное на самостоятельное составление аннотации. Например, ребятам давалось задание самостоятельно

подготовить аннотацию к художественному произведению на их выбор. Помимо этого, учащимся предлагалось провести на занятии с одноклассниками игру «Книжная выставка», суть которой заключается в выборе книги по понравившейся аннотации.

Рефлексивный компонент предполагает оценку обучающимися своей работы на занятии. Мы предлагали четвероклассникам, например, измерить «температуру» настроения на занятии, закрасив деления на градуснике.

Для определения эффективности методических условий развития навыка смыслового чтения в процессе обучения составлению аннотаций к художественным произведениям была проведена повторная диагностика. Она показала, что обучающиеся экспериментальной группы продвинулись в развитии навыка смыслового чтения. Произошло снижение детей с низким уровнем развития навыка смыслового чтения на 10%. Число детей с высоким уровнем увеличилось тоже на 10% (6 человек – 30%). Число детей со средним уровнем развития навыка смыслового чтения не изменилось (14 человек, что составляет 70%). В то же время в контрольной группе количество детей с низким, средним и высоким уровнем развития навыка смыслового чтения не изменилось.

Заключение. Таким образом, уровень развития навыка смыслового чтения у четвероклассников экспериментальной группы оказался выше, чем у четвероклассников контрольной группы. Это подтверждает нашу гипотезу, заключающуюся в том, что составление аннотаций к художественным произведениям будет способствовать развитию навыка смыслового чтения обучающихся четвертого класса.

Условия эффективности разработанной методики следующие: если разработан комплекс занятий, эффективно влияющий на развитие у четвероклассников навыка смыслового чтения посредством умения составлять аннотации к художественным произведениям; если разработана рабочая тетрадь «Учимся составлять аннотации» по обучению составлению аннотаций к художественным произведениям, которая включает разнообразные задания (например, восстановление деформированной аннотации; поиск в тексте фрагмента, соответствующего компоненту аннотации; восстановление недостающих структурных частей в аннотациях на художественные произведения и другие); если художественные произведения выбраны с учетом возрастных особенностей четвероклассников; если обеспечивается полное восприятие произведений во время занятий; если организована поэтапная работа по развитию у младших школьников навыка смыслового чтения в процессе составления аннотаций к художественным произведениям.

Источники и литература:

1. Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б., Фрумин И. Д. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA–2018 и их интерпретация / Адамович К. А., Капуза А. В., Захаров А. Б., Фрумин И. Д. // Высшая школа экономики, Институт образования. М.: НИУ ВШЭ. 2019. №2(25). 28 с.
2. Аккужина Ф. А. Обучение аннотированию учащихся старших классов // Мир науки, культуры, образования. 2017. №1 (62). С.80–81.
3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
4. Еремина В. М. Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т.11. №6. С. 86–92.
5. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. / Под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
7. Кузовкова Т.А. Обучение младших школьников составлению аннотации на детскую книгу // Современные

- научные исследования и инновации. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. // URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/03/65889> (дата обращения: 20.03.2021).
8. Леонтьев А. А. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций. М.: Издательство МГУ. 1971. 40 с.
 9. Мосунова Л. А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-kak-deyatelnost-eyo-soderzhanie-i-struktura/viewer> (дата обращения: 20.03.2021).
 10. Невуева Л. Ю. Паузаивные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника / Л. Ю. Невуева, А. А. Зубченко // Научные исследования в психологии. 1978. №1. С. 42–46.
 11. Оморокова М. И. Совершенствование чтения младших школьников. М.: Аркти, 1999. 210 с.
 12. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220258/ (дата обращения: 16.03.2021).
 13. Пыреськина Е. М. Астайкина И. Н. Реферат и аннотация. Как разновидности информационного жанра. [Электронный ресурс] URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/referat-i-annotatsiya-kak-raznovidnosti-informatsionnogo-zhanra/viewer> (дата обращения 20.03.2021).
 14. Результаты международного исследования PIRLS // Центр оценки качества образования. [Электронный ресурс]. URL:http://www.centeroko.ru/pirls21/pirls2021_pub.html (дата обращения: 20.03.2021).
 15. Современная педагогика: теория, методика, практика: сборник материалов международной научной конференции. [Электронный ресурс] // Киров: МЦНИП, 2015. 221с. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
 16. Станиславский К. С. Работа актера над собой // Собр. соч.: в 9 томах. М.: Искусство, 1989. Т.6. 511 с.
 17. Ушинский К. Д. Собрание сочинений // Собр. соч.: в 7 томах. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. Т.5. 591 с.
 18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 31 с.
 19. Федеральный институт оценки качества образования. [Электронный ресурс]. URL:<https://fioo.ru/osoiko/vpr/> (дата обращения: 22.04.2021).
 20. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS 2016 // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2018. № 1. С. 58–78.
 21. Шамурин Е. И. Методика составления аннотаций. М.: Изд-во Всесоюзной книжной палаты, 1959. 230 с.

Статья поступила в редакцию 20.05.2021

УДК 373.3
ББК 74.268.3

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-74-81

Развитие у третьеклассников умения пересказывать художественное произведение посредством создания мультфильмов

Лаптева Юлия Андреевна,

студент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, Вятский государственный университет», г. Киров, Россия

Коврова Мария Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, Вятский государственный университет, г. Киров, Россия, orcid.org/0000-0001-5922-5560

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития у третьеклассников умения пересказывать художественное произведение в процессе создания мультфильма. Авторы обращаются к исследованиям отечественных ученых, посвященных пересказу как интерпретации художественного текста, а также раскрывают понятие, значение, классификацию и этапы подготовки пересказа. Определены методические возможности приема создания мультфильма для развития у детей умения пересказывать художественное произведение. В статье определены условия эффективности приема. Среди них: соблюдение всех этапов работы над художественным произведением, включение третьеклассников в совместную творческую деятельность по созданию серии иллюстраций к эпизодам произведения, проведение четкого и понятного инструктажа работы в компьютерной программе для создания мультфильма из серии иллюстраций, соблюдение этапов создания мультфильма по прочитанному произведению. Авторами разработана и экспериментально апробирована серия занятий, направленная на развитие умения пересказывать художественное произведение. Приведены количественные данные, свидетельствующие об эффективности использования приема создания мультфильма для развития умения пересказывать художественное произведение третьеклассниками. Разработки, полученные в ходе исследования, могут быть полезной для учителей начальных классов.

Ключевые слова: пересказ, мультфильм, художественное произведение, иллюстрации, третьеклассники, Movavi Video Editor.

Developing the Ability (of 3rd-Year School Children) to Retell a Work of Art when Creating Cartoons

Lapteva Iulia A.,

Student, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia

Kovrova Maria A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Preschool and Primary Education, Vyatka State University, Kirov, Russia, orcid.org/0000-0001-5922-5560

Abstract. The article deals with the problem of developing the ability of third-graders to retell a work of art in the process of creating a cartoon. The authors turn to the research of Russian scientists devoted to retelling as an interpretation of a literary text, reveal the concept, meaning, classification and stages of the retelling. The possibilities of the method of creating a cartoon in the development of children's ability to retell a work of art are determined. This is possible under specially created conditions: compliance with all stages of work on a work of art, the inclusion of third-graders in joint creative activities to create a series of illustrations for the episodes of the work, conducting a clear and understandable instruction in the computer program for creating a cartoon from a series of illustrations, compliance with the stages of creating a cartoon based on the read work. The authors developed and experimentally tested a series of classes aimed at developing the ability to retell a work of art. Quantitative data on the evaluation of their effectiveness using a specially developed diagnostic technique are presented. The effectiveness of the tested classes in the development of the ability to retell a work of art through the creation of a cartoon is empirically proven. This article will be useful for primary school teachers.

Keywords: retelling, cartoons, artwork, illustrations, third graders, Movavi Video Editor.

Введение. Одной из целей освоения учебного предмета «Литературное чтение» является овладение младшими школьниками умением осознанно воспринимать и интерпретировать содержание различных текстов. Преобразование и интерпретация информации предполагают, что выпускник научился пересказывать текст подробно и кратко, письменно и устно [Федеральный государственный образовательный стандарт 2015].

В словаре-справочнике по методике русского языка М. Р. Львова пересказ рассматривается как вид работы учащегося, направленной на развитие речи на основе образца [Львов 1988:97]. В. И. Яшина, М. М. Алексеева под пересказом понимают осмысленное воспроизведение текста в устной речи [Яшина 2013: 187]. По мнению В. В. Волкова, пересказ – это особое упражнение, направленное на развитие навыков устной речи и глубокое осмысление содержания прочитанного [Волков 2015:145].

Таким образом, на основе представленных определений, можем отметить, что пересказ подразумевает передачу содержания образцового текста.

Понятие «пересказ»: подходы и концепции. Требования к пересказу в начальном литературном образовании связаны, по мнению М. Р. Львова, с усвоением логики произведения, его композиции, средств языка: лексики, синтаксиса, образных средств [Львов 1987:365]. В процессе пересказа происходит не только пополнение словарного запаса

школьника, но и запоминание и, предположим, дальнейшее использование в активной речи определенных грамматических конструкций. Таким образом, в процессе пересказа формируются важнейшие качества связной речи: содержательность, полнота, точность, логичность, выразительность [Чебыкина 2010: 68]. Помимо этого, у детей активно включаются произвольное внимание, память, мышление. Согласимся с Т. А. Чебыкиной, которая утверждает, что пересказ усиливает глубину проникновения в содержание текста, создает установку на запоминание и эмоциональный отклик на прочитанное [Чебыкина 2010: 67]. Стоит заметить, что в процессе пересказа происходит активизация как логического, так и образного мышления.

Л. Д. Мали подчеркивает важную роль пересказа в активном восприятии специфических особенностей языка произведения. Овладевая языковыми особенностями, ученик учится использовать их в живой речевой практике. Пересказ через приобщение к образцам литературного творчества, по мнению ученого, помогает сформировать эстетические чувства, эстетический вкус ученика [Мали 2014: 114].

В. В. Волков классифицирует виды пересказа по различным параметрам: по типу текстов, по способу предъявления, по отношению к содержанию исходного текста, к его объему и др. [Волков 2015: 148]. Традиционно в методике начального литературного образования выделяются подробный, выборочный, сжатый, творческий виды пересказа.

Л. Д. Мали выделяет следующие этапы обучения младших школьников пересказу:

- 1) постановка творческой задачи;
- 2) обращение к тексту произведения с целью отбора из него необходимого для пересказа материала;
- 3) составление плана пересказа;
- 4) пересказ текста;
- 5) анализ качества детских пересказов [Мали 2014: 117].

Для обучения младших школьников пересказу исследователи предлагают использовать опорные вопросы, а со II класса уже обучать строить план текста [Львов 1988: 372].

Умение составлять план текста – это умение ориентироваться в структуре и содержании произведения, а также воспроизводить его. Важное место на уроках литературного чтения нужно отводить работе по определению смысловых частей, установлению их взаимосвязей и дальнейшему составлению плана на основе этого. В отсутствие этих умений учащимся достаточно сложно воспроизвести текст и понять его идею. Методика формирования умения составлять план подробно описана Л. Н. Изволенской. Исследователь полагает, что составлению плана нужно специально учить. Поэтапные вопросы для обсуждения, по мнению автора, могут быть следующими: «Подумайте, сколько картин можно нарисовать к тексту?», «Определите, на сколько частей можно разделить текст?», «Скажите, о чем будет говориться в каждой части?», «Озаглавьте каждую часть», «Выберите оптимальный вариант из всех предложенных» [Изволенская 2002: 32].

Анализ научной литературы показал, что развивать умение пересказывать художественное произведение необходимо с поэтапной работы над содержанием художественного произведения, с определения структуры сюжета и составления плана произведения. Важно учить детей сохранять авторское членение текста, языка и стиля.

Применение мультипликации в образовании. Одним из современных и творческих приемов развития умения пересказывать текст может стать создание детьми мультфильма на основе прочитанного произведения. В этом случае наряду с развитием умения пересказывать происходит развитие ИКТ-компетентности. В примерной основной образовательной программе начального общего образования (ПООП НОО)

среди требований к результатам по литературному чтению в области формирования ИКТ-компетентности отмечено приобретение навыков работы с информационными объектами, в которых объединяются наглядно-графические изображения, текст и звуки. В процессе создания мультфильма школьники могут научиться первичным навыкам обработки информации при помощи средств ИКТ: введение различных видов информации в компьютер (текста, звука, изображения); создание, редактирование, хранение и передача медиасообщения [Примерная основная образовательная программа].

Стоит отметить, что применение мультимедиа в образовании становится все более популярным. В исследовании Л. С. Кара ооо представлено использование рисованных мультфильмов на этапе творческой работы с художественным произведением [Кара ооо 2014: 16]. Н. В. Савлущинская, А. В. Щечилина отмечают разностороннее развитие учащихся в процессе создания собственных мультфильмов. Авторы полагают, что создание мультфильма как конечного продукта является не целью работы, а средством воспитания ребенка, формирования его личностных качеств. Изучая мультимедиа и процесс анимации, учащиеся реализуют свои способности в литературе (при составлении сценария), в изобразительном искусстве (при рисовании различных объектов и героев), в музыке (подбирая звуки и фоновую музыку), а также в изучении информационных компьютерных технологий. [Савлущинская 2017: 126]. Соглашаясь с исследователями, отметим также значимую роль приема создания мультфильма в развитии познавательного интереса детей к процессу чтения, анализу и пересказу художественного произведения.

Однако, несмотря на внимание отдельных исследователей к проблеме использования мультимедиа в образовании, актуальной, на наш взгляд, остается проблема разработки практических рекомендаций по использованию мультимедиа в развитии у младших школьников умения пересказывать.

Разработка практических рекомендаций по использованию мультимедиа в развитии у младших школьников умения пересказывать текст является основной **задачей** нашего исследования.

Для решения поставленной задачи было проведено педагогическое исследование, целью которого стала разработка серии занятий, направленных на развитие у третьеклассников умения пересказывать художественное произведение в процессе создания мультфильма в программе Movavi Video Editor.

Методология и результаты исследования. Исследование осуществлялось с января по март 2021 года на базе МБОУ СОШ №56 города Кирова.

На первом этапе исследования была осуществлена диагностика актуального уровня сформированности у обучающихся умения пересказывать текст. Критерии сформированности умения следующие: понимание текста, структурирование текста, лексика, грамматика, плавность речи, самостоятельность пересказа.

Анализ полученных результатов показал, что большинство учащихся 3-х классов имеют средний уровень развития умений пересказывать художественные произведения (55% учащихся контрольного класса и 57% учащихся экспериментального класса). Высокий уровень продемонстрировали 17% учащихся контрольного класса и 20% учащихся экспериментального класса. Низкий уровень был отмечен у 28% учащихся контрольного класса и 23% учащихся экспериментального класса.

Учащиеся со средним уровнем развития умения пересказывать художественные произведения допускали незначительные отклонения от текста, не всегда пользовались авторской лексикой, как правило, пользовались простыми предложениями и пересказывали текст с небольшими (но ощутимыми) паузами.

Учащиеся с низким уровнем развития умения неверно воспроизводили текст, нарушали его структуру, демонстрировали бедность лексики, снабжали свою речь большим количеством пауз, и заметно нуждались в подсказках педагога.

Тестирование учащихся на тему «Как много ты знаешь о создании мультфильмов?» показало: что 3 из 30 опрошенных знают, как создаются мультфильмы, 2 из 30 учащихся уже пробовали создать свои мультфильмы, а 4 из 30 учащихся знают, какие компьютерные программы используются для создания простых мультфильмов. Все учащиеся хотели бы попробовать создать свой собственный мультфильм.

На основе полученных результатов нами была разработана программа формирующего эксперимента, включающая в себя три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Задача подготовительного этапа – отбор художественных произведений, содержание которых отличается яркой динамикой, а также знакомство детей с возможностями компьютерной программы Movavi Video Editor, в которой в дальнейшем предполагалось создание мультфильмов.

На основном этапе было проведено 10 внеурочных занятий, направленных на работу с художественными произведениями. На работу с каждым произведением отводилось по 3 занятия. Опишем алгоритм действий. На первом занятии осуществлялось чтение и анализ художественного произведения, а также составление плана. Второе занятие предполагало работу в группах по 5-6 человек. Каждая группа работала над иллюстрированием произведения в соответствии с пунктами плана. Члены группы выбирали эпизод для иллюстрирования каждой части произведения. Далее совместно обсуждали содержание будущей иллюстрации, надписи к ней. После подготовки рисунков проводилось коллективное обсуждение иллюстраций и внесение коррективов по необходимости. Завершалось занятие пересказом произведения в группах с опорой на созданные иллюстрации.

Третье занятие было посвящено созданию мультфильма в компьютерной программе по определенному алгоритму.

В качестве примера рассмотрим занятие по рассказу В. Драгунского «Что любит Мишка».

Алгоритм работы с произведением В. Драгунского «Что любит Мишка» представлен на рисунке (см.).

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в экспериментальном классе учащихся с высоким уровнем развития умения пересказывать художественные произведения стало 53%, что на 33% больше по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Средний уровень развития умения пересказывать художественные произведения продемонстрировали 40% учащихся экспериментального класса, в то время как на этапе констатирующего эксперимента учащихся данной группы со средним уровнем сформированности навыка было 57%. Процент снизился за счет увеличения количества учащихся с высоким уровнем развития умения пересказывать художественные произведения. Количество учащихся с низким уровнем развития умения пересказывать художественные произведения снизилось до 7%, в то время как на этапе констатирующего эксперимента их было 23%. В контрольном классе на этапе контрольного эксперимента изменения были незначительны.

Анализ полученных результатов в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что начальные (до начала эксперимента) замеры состояния сформированности навыка у детей экспериментального и контрольного классов практически



Рис. Алгоритм работы по созданию мультфильма по произведению Виктора Драгунского «Что любит Мишка»

совпадают, а конечные (после окончания педагогического эксперимента) – различаются. На основании этого можно заключить, что использование приема создания мультфильма к прочитанному произведению оказало положительное влияние на развитие умения пересказывать художественные произведения. Важным результатом стал познавательный интерес детей к чтению художественных произведений, внимательное отношение к композиции, языку и стилю. Большинство обучающихся правильно структурировали текст, использовали авторскую лексику, грамматически верно строили предложения, их речь была плавной и самостоятельной. Важно подчеркнуть, что все участники эксперимента активно работали на занятиях, была видна заинтересованность детей в процессе создания мультфильма.

Заключение.

1. Пересказ как один из видов работы над текстом активно используется в практике работы начальной школы на уроках литературного чтения: указан в ряде нормативно-правовых документов в сфере образования, а также в ряде рабочих программ по курсу «Литературное чтение». Требования к результатам освоения программы по литературному чтению включают в себя умения преобразовать и интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте на основе предварительного чтения и анализа. Эти умения предполагают, что ученик научится пересказывать текст кратко и подробно, письменно и устно. Умение пересказывать текст формируется в процессе самостоятельного создания мультипликационного фильма на уроке. Помимо этого, самостоятельное создание мультфильма также способствует формированию ИКТ-компетентности детей.

2. Эксперимент показал, что у большинства детей в процессе самостоятельной работы над созданием мультипликационного фильма уровень развития умения пересказывать художественное произведение повысился.

3. Материалы исследования могут быть использованы в практике учителей начальной школы.

Источники и литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. М.: Просвещение. 2015. 27 с. (переставить: М.: Просвещение, 2015. 27 с. [Электронный ресурс]) // URL: http://sch10.rybadm.ru/1/docum/fgos_noo_2015.pdf (дата обращения – 13.03.2021).
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс]. // URL: <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovn> (дата обращения – 13.03.2021).
3. Ажищева Т. А. Создание мультфильма с детьми в дошкольной образовательной организации // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. 89 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-multfilmov-s-detmi-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения – 24.03.2021).
4. Баженова Л. М. Медиаобразование школьника (1-4 классы): пособие для учителя. М.: Изд-во Российской академии образования, 2004. 55 с.
5. Волков В. В. Пересказ как способ освоения содержательности текста. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. №4. С. 145–150. (переставить: Современные проблемы науки и образования. 2015. №4. С. 145–150. [Электронный ресурс] //) URL: http://kafrus.tversu.ru/index_7/Volkov/Volkov_V_V_Pereskaz-kak-sposob-osvoeniya-teksta.pdf (дата обращения – 24.03.2021)..
6. Жияев Д. Б. Создание мультфильма как фактор развития речевой и познавательной активности детей. [Электронный ресурс] // Социально-гуманитарные знания. 2014. №5. С. 24–29. (переставить: Социально-гуманитарные знания. 2014. №5. С. 24–29. [Электронный ресурс] //) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-multfilma-kak-faktor-razvitiya-rechevoy-i-poznavatelnoy-aktivnosti-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer> (дата обращения – 24.03.2021).
7. Изволенская Л. Н. Методика формирования умения составлять план. // Начальная школа. 2002 №12. С.31–34.
8. Кара оол Л. С. Развитие творческих способностей детей на уроках «Литературного чтения». [Электронный ресурс] // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2014. №6. С. 14–22.

- (переставить: Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2014. №6. С. 14–22. [Электронный ресурс] //)URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-detey-na-urokah-literaturnogo-chteniya/viewer> (дата обращения – 10.04.2021).
9. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М.: Просвещение, 1987. 415 с.
 10. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». М.: Просвещение, 1988. 240 с.
 11. Мали Л. Д. Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах. Введение. Методика обучения грамоте. Методика литературного чтения: учебное пособие. Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. 220 с.
 12. Савлучинская Н. В. Освоение мультимедиа младшими школьниками в системе дополнительного образования как средство развития воображения. [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №4. – с. 125–128. (переставить: Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №4. С. 125–128. [Электронный ресурс] //)URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvoenie-multiplikatsii-mladshimi-shkolnikami-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-kak-sredstvo-razvitiya-voobrazheniya/viewer> (дата обращения – 10.04.2021).
 13. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
 14. Чебыкина Т. А. Пересказ на уроке чтения как средство коррекции и развития познавательной и речевой деятельности учащихся с нарушением интеллекта [Электронный ресурс]. // Специальное образование. 2010. №3. С. 66–81. (переставить: Специальное образование. 2010. №3. С. 66–81. [Электронный ресурс] //)URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pereskaz-na-uroke-chteniya-kak-sredstvo-korreksii-i-razvitiya-roznavatelnoy-i-rechevoy-deyatelnosti-uchaschihsya-s-narusheniem/viewer> (дата обращения – 12.04.2021).
 15. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. / Под общ. ред. В. И. Яшиной. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 448 с.

Статья поступила в редакцию 16.04.2021

УДК 37

ББК 74.00

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-82-86

Влияние пространственного воображения на достижения ребенка в спорте и математике

Шмакова Анна Павлова,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2597-1949

Аннотация: в данном исследовании изучалось пространственное воображение детей. Предмет исследования – корреляция уровня сформированности пространственного мышления с достижениями детей в спорте и математике. В исследовании участвовали методисты, учителя математики, спортивные тренеры, нейропсихологи. Для изучения этой взаимосвязи анализировались результаты тестов на пространственное воображение и результаты в спорте и математике. Методами исследования стали опрос, беседа и тестирование на уровень сформированности пространственного воображения (проба Бентона, проба «Слепые часы», проба «Зеркальные буквы», проба «Коврики»).

Ключевые слова: пространственное воображение, достижения ребенка, спорт, математика, образование

Influence of Spatial Imagination on Child Achievements in Sports and Mathematics

Shmakova Anna P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Method of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov University, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2597-1949

Abstract. The article studies the spatial imagination of children. The subject of the research is the correlation of the level of formation of spatial thinking with the achievements of children in sports and mathematics. The study involved methodologists, maths teachers, sports coaches, neuropsychologists. To investigate this relationship, the results of tests on spatial imagination and results in sports and mathematics were analyzed. The research methods were polling, conversation and testing the level of spatial imagination formation (Benton's test, Blind Clock test, Mirror Letters test, Rugs test).

Keywords: spatial imagination, child's achievements, sports, mathematics, education.

Дети меняются вместе со временем, и проблемы, которые возникают у детей, тоже заметно меняются. Не только исследователи, но и родители отмечают, что современный ребенок мало двигается, предпочитая компьютерные игры подвижным играм на улице.

Родители отмечают, что в современной школе учиться сложнее. Предположим, что это обусловлено снижением физической активности современного ребенка. Попытка доказать или опровергнуть данный тезис – задача статьи.

В этом исследовании проведем параллель между достижениями в спорте и в математике. Полагаем, что именно эта связь на практике более ярко выражена и, следовательно, способно подтвердить или опровергнуть тезис. Опросы учителей показали, что с каждым годом все больше обостряется проблема непонимания детьми некоторых тем в математике, успехи в математике не всегда зависят от количества времени, которое отводится на занятие этим видом деятельности. Мы предположили, что проблемы с пространственным воображением коррелируют с проблемами в спорте и математике. Вопросы, возникающие при изучении данной темы, следующие: почему дети, которые делают успехи в спорте успешны и в школе; в связи с чем у ребенка возникают сложности чаще с геометрией, чем с алгеброй; с чем связано то, что ребенок успешно осваивает теоретический материал по математике, но не может применить его на практике; почему современному ребенку сложно представить фигуру в пространстве, и связано ли это с физической нагрузкой или нет; как достижения в спорте коррелируют с достижениями в математике и др.

Безусловно, есть много факторов, таких как врожденные способности, способности к межполушарным переключениям, координации и др., но целью этого исследования являлось изучить связи уровня сформированности пространственного воображения ребенка и его достижений в спорте и математике. Несмотря на то, что у каждого ребенка есть свои особенности, не стоит забывать об общих проблемах, характерных для большинства детей. К последним отнесем проблемы с пространственным представлением: установлено, что 57% испытуемых демонстрируют их.

Исследования пространственного гнозиса проводятся с целью выявления умения ориентироваться в схеме собственного тела и в окружающем пространстве; особенностей восприятия пространственных признаков предметов (формы и величины); особенностей конструктивных способностей; особенностей зрительно-пространственной ориентировки. Каждый участок мозга отвечает за определенные функции. Именно полимодальная зона ТРО – височно-теменно-затылочная (*temporalis* – висок; *parietalis* – темя; *occipitalis* – затылок) – обеспечивает функцию пространственного гнозиса, в осуществлении которого наибольшее участие принимает слуховая, зрительная и тактильная кора. Затылочно-теменные отделы являются наиболее поздними формациями мозга, поскольку являются третичными и обеспечивают формирование пространственных и временных представлений. Эта зона есть зона перекрытия, так как составлена из наложенных друг на друга частей; она способна осуществлять наиболее сложные из локальных высших психических функций (ВПФ) [Сеаго 2000]. При этом зона ТРО сильно связана с кинетическим, зрительным и вестибулярным аппаратом, что в спорте играет огромную роль. Установлено, что в процессе занятий математикой выполняются такие задания, которые влияют на развитие зоны ТРО.

Исследование осуществлялось два года совместно с нейропсихологами, учителями по математике и детскими спортивными тренерами в школах города Ульяновск. В рамках исследования были проведены тестирования более чем у 150 детей, осуществлен опрос 86 родителей, а также 38 учителей математики и спортивных детских тренеров.

89% учителей подтвердили, что, пространственное воображение влияет на усвоение материала по математике. Исследователи отмечают, что образное мышление развивается и при занятиях спортом и в процессе изучения математики [Толкачева].

Предположим, что тренируя образное мышление в спорте, ребенок добивается улучшения некоторых результатов в математике и наоборот.

Для доказательства данной гипотезы всех испытуемых разделили на группы по отношению к тому, насколько интенсивно они занимаются спортом: не занимаются спортом совсем – 0; занимаются спортом, но, несмотря на постоянные тренировки, не демонстрируют никаких результатов – 1; занимаются спортом со средними результатами – 2; занимаются спортом и имеют спортивные достижения – 3. При этом у каждой группы детей были проанализированы оценки по математике. Выявлено, что 91% детей, которые имеют хорошие результаты в спорте, в школе по математике имеют оценку 4 или 5 (см.: Табл.)

Табл. – Сравнение достижений детей в спорте и математике

Результаты в спорте (по шкале: 0 – не занимается спортом 1 – слабый уровень 2 – средний уровень 3 – высокий уровень)	Количество детей, имеющих по математике 4 или 5 (%)
0	54%
1	12%
2	45%
3	91%

Эти данные показывают, что достижения в спорте и достижения в математике коррелируют. Анализ результатов исследования показал, что если ребенок занимается спортом, но у него нет результатов, то с большей вероятностью у него могут возникнуть проблемы и в учебе. И, наоборот, если у ребенка все получается в процессе тренировок, то и пространственные представления в математике, вероятнее всего, будут у него сформированы при условии постоянной работе над этим. В остальных случаях сложно что-то предположить, поскольку существуют разные причины успехов и неудач в спорте и в математике. В частности, в спорте важную роль играют физические данные, работоспособность, выносливость и др. Математику же некоторые дети просто не учат, поэтому результаты у них отсутствуют. Такие случаи не анализировались в рамках данного исследования.

В спорте тренировка воображения – это одна из важнейших составляющих [Толкачева]. Не всегда есть возможность проводить тренировки с противником, приходится воображать многие движения и реакцию соперника. Воображение оказывает влияние на поведение человека и перемещение его в пространстве. Спортсмену необходимо просчитывать свои движения во времени, а также движения других объектов [Касаткина, Разумова, Назаренко 2015: 139]. Например, теннисисту необходимо просчитать, куда прилетит мяч, а, следовательно, анализировать свое положение тела и то, что он видит; для этого ему необходимо соединить работу правого и левого полушария. В математике тоже приходится представлять в пространстве фигуры и ее части [Шайдулина]. Если ребенку необходимо представить, в какую точку основания опуститься высота правильного тетраэдра, при неразвитом пространственном представлении объяснить это ему на словах практически невозможно.

В процессе наблюдения за тренировками в бассейне детей 2 класса (60 человек) совместно с тренером были выявлены те, у кого не получается выполнять задания, направленные на отработку техники «брас» на воде. Данная техника предполагает следующие действия: вдох происходит в момент гребка руками (вдох делается быстро); в это время руки пловца подтягивают его вперед и поднимают плечевой пояс и голову на поверхность; максимальная точка подъема головы достигается в момент сведения рук под грудь или около ребер; после того, как мы начали вытягивать руки, голова аккуратно вкладывается между руками, в этот момент можно начинать делать выдох; выдох можно делать медленно на всем скольжении. Чтобы выполнить это упражнение, ребенок должен демонстрировать сформированные пространственно-временные представления, он должен ощущать свое тело в пространстве, и, исходя из этого, координировать свои движения. Установлено, что у детей с плохо развитыми пространственными представлениями, как правило, возникают сложности не только в выполнении подобных упражнений, но и в последующем при написании цифр и букв в школе [Смоляк]. Среди 60 наблюдаемых в бассейне детей выбраны те, у которых не получалось выполнить упражнение. Была проведена беседа с классными руководителями испытуемых, которые подтвердили, что у 90% из них есть сложности в учебе, в частности, в усвоении математики.

С теми детьми, у которых возникали сложности при отработке упражнения «брас» в бассейне, была проведена работа с нейропсихологом. Специалист подтвердил наличие сложностей у них с пространственным воображением. Для анализа сформированности пространственного представления были использованы следующие тесты:

- проба Бентона (ребенку показывают один из верхних образцов, затем закрывают его и просят показать этот образец на нижнем эталоне; в случае затруднений образец не закрывается и остается открытым для сравнения);
- проба «Слепые часы» (эксперт закрывает эталонный циферблат и просит ребенка сказать, сколько времени показывают стрелки на «слепых часах»; при выраженных затруднениях эталон открывается для сравнения);
- проба «Зеркальные буквы» (ребенку необходимо показать, какая из букв написана правильно);
- проба «Коврики» (перед ребенком кладется сложенный вдвое лист бумаги, на котором изображен большой прямоугольник; ребенку предлагается представить себе, что это коврик и зарисовать его; по завершении раскрашивания одной рукой лист поворачивается и аналогичная процедура проводится другой рукой) [Цукарь; Семинович 2002: 33].

Эксперт анализировал действия ребенка и оценивал результаты в соответствии с возрастом. Так же велся учет причин невыполнения тестов на пространственное воображение. Например, среди испытуемых оказались дети, которые не смогли сделать тест «Слепые часы» не по причине проблем с пространственным представлением, а по причине отсутствия умения определять время. Такие результаты в рамках данного исследования не анализировались. Все результаты были разбиты на уровни: 1 – «сформировано», 2 – «сформировано не полностью», 3 – «не достаточно сформировано», 4 – «крайне не сформировано». Из 60 испытуемых 57% продемонстрировали сложности с пространственным воображением. Из них 95% испытывают сложности в спорте и в математике. Так же была замечена корреляция тестов на пространственное воображение с достижениями в математике и спорте.

Итак, анализ результатов исследования показал, что результаты развития пространственного воображения, коррелируют с результатами ребенка в спорте и в усвоении

учебных дисциплин (математики). Данные, полученные совместно с методистами, учителями, спортивными тренерами и нейропсихологами, подтверждают сделанное в этом исследовании предположение о взаимосвязи уровня сформированности пространственного воображения и достижений в спорте и математике. Тренировка этих навыков возможна в процессе спортивных занятий, а также на уроках математики.

Источники и литература:

1. Касаткина Н. А., Разумова Л. В., Назаренко Л. Д. Повышение технической подготовленности занимающихся спортивной аэробикой (девочки 12–14 лет) на основе формирования мыслительных процессов: монография. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2015. 139 с.
2. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
3. Семаго М. Пространственные представления ребенка. [Электронный ресурс] // Школьный психолог, 2000. № 34. URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200003411> (дата обращения: 15.04.2021).
4. Смоляк Т. А. Проблемы развития пространственного воображения старшеклассников на уроках математики. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.1urok.ru/categories/9/articles/8887> (дата обращения: 15.04.2021).
5. Толкачева Л. В. Математика и спорт. [Электронный ресурс] // URL: <https://znanio.ru/media/statya-na-temu-matematika-i-sport--2669019> (дата обращения: 20.05.2021).
6. Цукарь А. Я. Развитие пространственного воображения. СПб.: СОЮЗ, 2000. 208 с.
7. Шайдулина Т. В. Развитие пространственного воображения младших школьников средствами геометрических материалов в соответствии с требованиями ФГОС. [Электронный ресурс] // URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/10/09/razvitie-prostranstvennogo-voobrazheniya-sredstvami> (дата обращения: 20.04.2021).

Статья поступила в редакцию 24.05.2021

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 882
ББК 80/84

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-87-96

Образ камина в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: роль и композиционные функции

Кузьмина Ангелина Сергеевна,

студент историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Демидова Татьяна Эрастовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается роль художественного образа камина в произведении А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Образ камина является не только отражением реалий дворянского быта XVIII–XIX веков, но и своеобразным спутником героев романа. Задача исследования – определение роли и композиционных функций данного образа в романе «Евгений Онегин». Установлено, что образ камина в романе А. С. Пушкина встречается в первой, четвертой, седьмой и восьмой главах пушкинского текста наряду с многократными упоминаниями о печах. Авторы статьи попытались проследить, как менялся образ камина от главы к главе, а также определить, чем это обусловлено. В статье представлены различные варианты трактовки образа камина не только в романе «Евгений Онегин», а также в других текстах А. С. Пушкина, но и в произведениях других авторов, реализующих данный образ в своем творчестве. Установлено, что образ камина выполняет в произведении множество функций: он отражает стремление персонажей следовать веянию моды; камин является традиционным символом тепла, уюта, домашнего очага; место у камина – место отдыха и релаксации; камин нередко оказывается символом грусти, меланхолии и местом одиночества и др. С помощью данного образа автор характеризует не только главного героя романа, но и самого себя.

Ключевые слова: образ художественный, деталь, образ-спутник, символ, метафора, символично-метафорический образ.

Image of the Fireplace in «Eugene Onegin» by Alexander Pushkin: its Role and Compositional Functions

Kuzmina Angelina.S.,

Student, School of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Demidova Tatiana E.,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Abstract. This article examines the role of the artistic image of the fireplace in «Eugene Onegin» by Alexander Pushkin. The image of the fireplace is not only a reflection of the realities of the noble life of the 15th – 20th centuries, but also a kind of companion for the characters of the novel. The task of the research is to determine the role and compositional functions of this image in the novel. It has been established that the image of the fireplace in Pushkin's novel is found in the first, fourth, seventh and eighth chapters of the text, along with multiple references to stoves. The authors of the article tried to trace how the image of the fireplace changed from chapter to chapter, and also to determine what caused this change. The article presents various interpretations of the image of the fireplace not only in the novel «Eugene Onegin», but also in other texts by A. Pushkin, as well as in the works of other authors who implement this image in their works. It has been established that the image of the fireplace performs many functions: it reflects the desire of the characters to follow the trend of fashion; the fireplace is a traditional symbol of warmth, comfort and home; a place near the fire is a place of rest and relaxation; the fireplace often turns out to be a symbol of sadness, melancholy and a place of loneliness, etc. With the help of this image, the author characterizes not only the protagonist of the novel, but also himself.

Keywords: artistic image, detail, satellite image, symbol, metaphor, symbolic-metaphorical image.

Введение. Статья посвящена анализу роли образа камина в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Образ камина является не только отражением реалий дворянского быта XVIII–XIX веков, но и гармонично вплетается в поэтику произведения, обрастая новыми смыслами. Камин становится своеобразным спутником героев романа.

Предмет анализа статья – образ камина в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Задача работы – определение роли образа, а также его функций в поэтике произведения.

В основу анализа положен тезис о том, что повторяющийся образ камина в романе «Евгений Онегин» становится сквозным. Это, в свою очередь, дает нам возможность говорить о мотиве камина в произведении. Прежде чем приступить к анализу заявленного в заголовке статьи мотива, проанализируем подходы, сформированные в науке, к понятию «мотив».

Подходы к понятию «мотив» в науке. Если обобщить посвященные данному вопросу литературоведческие источники, то получится примерно следующее определение мотива. Термин «мотив» пришел в литературоведение из науки музыкальной форме, согласно которой мотив есть «наименьшая тематическая единица произведения, обладающая повышенной по сравнению с немотивным, фоновым развитием темы интонационной выразительностью» [Волкова 2008: 93; см. также: Литературный энциклопедический

словарь 1987: 230–231]. Вслед за И. В. Силантьевым под повествовательным мотивом будем понимать «традиционный, повторяющийся элемент фольклорного и литературного повествования» [Силантьев 1999: 5]. Мотив, как правило, обладает признаком устойчивости. Например, в поэзии У. Вордсворта часто таковым мотивом можно считать событие встречи лирического героя с бродягами в уединенных местах. Установлено, что мотивами многих произведений можно считать «повторяющиеся фразы или описания (J. Guddon), слово или словосочетание, предмет, идеи (S. Barruet, M. Berman, W. Burto), мыслительные модели, повторяющиеся в одинаковых ситуациях внутри одного произведения или в различных произведениях одного жанра (J. Shipley), развивающихся в тексте путем различных нюансов и повторений (J. Myers)» [подробнее см.: Теоретическая поэтика 1999: 121–132].

Согласно В. Е. Хализеву, мотив это «компонент произведений, обладающий повышенной значимостью (семантической насыщенностью)» [Хализев 2001: 301]. Мотив – минимально значимый компонент повествования, простейшая составная часть сюжета произведения (А. Захаркин) Совокупность мотивов произведения образует его сюжет, – считал Д. Благой [цитируется по: Теоретическая поэтика 1999: 125]. В Литературном энциклопедическом словаре читаем: «Мотив имеет непосредственную словесную (и предметную) закреплённость в самом тексте произведении; в поэзии его критерием в большинстве случаев служит наличие ключевого, опорного слова, несущего особую смысловую нагрузку» [Литературный энциклопедический словарь 1987: 230–231].

Подобное отмечает и В. Е. Хализев: «Мотив так или иначе локализован в произведении, но при этом присутствует в формах самых разных. Он может являть собой отдельное слово или словосочетание, повторяемое и варьируемое, или представлять как нечто обозначаемое посредством различных лексических единиц, или выступать в виде заглавия либо эпиграфа, или оставаться лишь угадываемым, ушедшим в подтекст» [Хализев 2004].

Трудно не согласиться с авторами статьи «мотив» в Литературном энциклопедическом словаре, полагающими, что «современное понимание мотива не обладает четкой теоретической определенностью», что ведет к неоднозначности и «расширительному употреблению термина» [Литературный энциклопедический словарь 1987: 230]

Итак, мотив может изучаться на разных уровнях: в пределах от одного произведения, в рамках всего творчества автора и даже целой литературной эпохи. Мотив может быть сюжетным, может совпадать с вечными темами, в качестве мотива может выступать определенный конкретный образ.

Камин как реальный предмет интерьера. Справка из истории каминного дела гласит, что в России мода на камин пришла благодаря Петру I. Само слово «камин», появившееся именно в эту эпоху, приходит из средневерхнемецкого «Kamin» [Фасмер 2009: 172]. Камин был одной из отличительных привилегий, дарованных Петром русскому дворянству: Петр I издал указ, согласно которому у каждого дворянина в доме должен был быть камин. Камин не только считался предметом роскоши, но и стал показателем уровня и социальной значимости хозяина. Популярный в Европе камин не мог в России состязаться с печью: тепла от камин в домах не хватало, особенно это ощущалось в Петербурге. Неслучайно во время правления Елизаветы Петровны в Петергофском и Царскосельском дворцах были построены русские печи, а не каминны. Каминны вновь вошли в моду во времена правления императрицы Екатерины [История каминна].

Место каминна в семиотической системе культуры. Ю. М. Лотман писал о чельности культуры, в которой взаимосвязано малое с великим, бытовое с сакральным .

Приведем весьма обоснованную точку зрения С. В. Герасимовой, высказанную в статье «Архетип и логос печи и каминна»: «Непонятно, что было первично и в какую

сторону шло влияние: очаг определил характер или человек создавал его в соответствии с темпераментом. Осмысля феномен печи, сочетающий сакральное и бытовое, мифологическое и народно-поэтическое начало, семиотики приходят к тому, что это художественный концепт, который понимается как «свернутый текст», сочетающий архетипические и мифопоэтические параметры, религиозно-философское и культурно-историческое знание о мире» [Герасимова 1989: 368]. Исследователь подробно рассматривает место камина в семиотической системе культуры. Огонь в помещении, по мнению С. В. Герасимовой, – «элемент хаотической стихии, обезоруженной временно, но и напоминание о лете, о неугасимом солнце, жизни в зимнюю стужу. Русская печь – символ долго держащегося тепла и уюта (в нашей литературе есть и мотив созерцания пещного огня, но для этого более служил смиренный и трепетный язычок лучины или свечи). Камин происходит от пещерного огня, увиденного сквозь призму европейской ментальности. Камин не только дарит тепло, отдых и эстетическое очарование, но и настраивает на перспективы (огонь потенциально присутствует и в потухшем камине и исканиями нового воспламеняется сердце человека)» [Герасимова 1989: 368]. По мнению исследователя, если бы камин нужен был исключительно для обогрева, то его бы усовершенствовали бы. Исследователь утверждает, что

Камин даже при условии сниженной функциональности важен для человека, поскольку ему необходимо созерцание живого огня. С. В. Герасимова проводит параллель между национальным характером и типом очага: «Близость огня психологически рифмуется с эгоцентризмом и принятием важных решений. Закрытое пламя не опасно, успокоительно. Открытое пламя – символ духовного поиска, становления, чувства пути. В английском, да и шире – в европейском контексте камин: fireplace, fireside, но чаще просто fire вытеснил из центра дома печь: bread oven, furnace. Английские аналоги русской печи утратили этимологическую связь с пещерой, хотя сохранили большее внешнее сходство с ней. Если печь настраивает на умиротворение, даря долгое тепло, то камин, даря краткое тепло, – не только на отдых, но и на поиск. Появление пещерообразного камина включает механизмы сознания, которые стремятся сохранить этот древний архетипический образ первобытия человека. Отдыхая или созерцая огонь, европейский герой не может впасть в русскую нирвану, становясь более волевым. Значимо, что европейский камин утратил связь с выпечкой хлеба. Когда «сердце дома» (Честертон Г.) теряет связь с хлебом (частью Евхаристии), человек отходит от логоса Евхаристии, архетипическим отголоском которого была печь» [Герасимова 1989: 368].

Камин в русской литературе. Исследователи отмечают, что в русской литературе камин также появляется во время петровской эпохи или сразу после нее. Например, в «Острове Борнгольм» Н. М. Карамзина уже есть упоминание камина: «Друзья! Дуб и береза пылают в камине нашем – пусть свирепствует ветер и засыпает окна белом снегом! Сядем вокруг алого огня и будем рассказывать друг другу сказки, и повести, и всякие были» [цит. по: Лотман 1995:]. Образ каминного огня выстроен здесь в противовес зимним бурям и холодам. Камин олицетворяет домашний уют, тепло домашнего очага, воспоминания, мысли, чувства, интеллектуальные занятия зимы в противоположность лету, отдых от его суеты.

Как отмечают исследователи, камин обязательно присутствует в описаниях интерьеров вплоть до начала XX века. Отлично демонстрирует этот тезис стихотворение А. Блока «Ты у камина»: «Ты у камина, склонив седины, / Слушаешь сказки в стихах. / Мы за тобою – незримые сны – / Чертим узор на стенах» [Блок 1997]. Наличие камина влияет не только на обстановку помещения, но и на состояние лирических героев: рядом с огнем «хорошо и тепло», царит творческая атмосфера.

Камин, как правило, описывается авторами в зимнее время года, что вполне закономерно, ибо зимой он живой в отличие от лета. Не является здесь исключением и А. С. Пушкин. Зима является особым сезоном для русского человека. Она символизирует две противоположные тенденции: тоску, холод, увядание, с одной стороны, и творческий подъем, вдохновение, работу интеллекта, с другой стороны. Последнее очень важно для поэтического творчества. Неслучайно исследователи подчеркивают, что зима – второе любимое время года А. С. Пушкина после осени, пора творческого подъема.

Особым смыслом наделялась не только зима, но и печь как источник искусственного тепла в холодное время года: «Образ печи/камина плавно сопрягается в поэзии с темой творчества», – отмечает Е. В. Шохина в статье «Ситуация поэтического вдохновения в зимней лирике поэтов пушкинской поры» [Шохина 2016: 106–109]. Сакрализация печи неслучайна: «Печь – традиционный атрибут «зимней» лирики, связанный с архетипическими представлениями об огне: в земном огне древнейшие арийские племена видели стихию, родственную с небесным пламенем грозы: огонь, разведенный в домашнем очаге, точно так же прогоняет нечистую силу тьмы и холода и уготовляет насущную пищу» [Шохина 2016: 107].

В «зимней» лирике А. С. Пушкин нередко использовал мотив поэтического уединения. Как правило, в этих произведениях встречается и образ камина/печи. Так, например, в стихотворении «Зимняя дорога» читаем: «Завтра к милой возвратясь, / Я забудусь у камина, / Загляжусь не наглядясь». Отчетливо демонстрируют восторг от солнечного зимнего утра и горящей печи в доме строки из стихотворения «Зимнее утро»: «Вся комната янтарным блеском / Озарена. Веселым треском / Трещит затопленная печь. / Приятно думать у лежанки...». Камин в лирике становится одним из атрибутов Поэта: зимними вечерами, сидя у камина, Поэт предается мысли, фантазии, забвению, которые и становятся основой для его творчества. Продолжает эту традицию автор и в романе «Евгений Онегин». Пушкин не случайно подчеркивает, что Онегин мог бы быть поэтом, у героя есть необходимые для этого задатки. Именно Евгений изображен на фоне камина.

Образ камина в романе «Евгений Онегин». Образ камина в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» присутствует в первой, четвертой, седьмой и восьмой главах. Камин встречается наряду с многократными упоминаниями о печах. Во времена Онегина и самого Пушкина камин продолжал быть модным атрибутом жилища, подчеркивающим положение в обществе. Герой романа – дворянин, и все упоминания камина в произведении возникают именно в контексте внутреннего пространства дворянских жилищ. Часто герои даются на фоне камина.

Первый раз описание камина встречается в I главе, в 32 строфе, в авторском отступлении:

Дианы грудь, ланиты Флоры
Прелестны, милые друзья!
Однако ножка Терпсихоры
Прелестней чем-то для меня.
Она, пророчествуя взгляду
Неоцененную награду,
Влечет условною красой
Желаний своевольный рой.
Люблю ее, мой друг Эльвина,
Под длинной скатертью столов,
Весной на мураве лугов,

Зимой на чугуне камина,
 На зеркальном паркете зал,
 У моря на граните скал...

Изящество прелестной женской ножки, прислоненной к чугунной решетке камина, умиляет автора. Камин подается как предмет роскоши и красоты. Стоит заметить, что и Онегин поры первой главы тоже поклонник роскоши и красоты.

Четыре последующих упоминаний камина связаны с пространством столовой (или гостиной, которая в случае надобности превращалась в столовую) в деревенском доме дяди Онегина, где наряду с «печами в пестрых изразцах» присутствовал и камин, видимо, как дань моде в прошедшем столетии. Обратим внимание, что камин в данном случае располагается в комнате, где не требовалось постоянно поддерживать тепло, достаточно было разжечь огонь на время обеда. Невозможно в данном случае не вспомнить комментарий Ю. М. Лотмана, который, говоря об отоплении «дедовских помещичьих домиков», приводит свидетельство М. Д. Бутурлина: «Оба внутренние угла гостиной были перерезаны наискосок двумя печами (не всегда изразцовыми, а часто кирпичными); они отапливали задними своими зеркалами зал и спальню». В доме Онегина одна из этих печей была переделана в камин» [Лотман 1995].

Онегин существенно изменяется, и функция образа камина тоже изменяется. Его уже не украшают ножки дам. В IV главе романа встречаем сразу двойное упоминание камина: в XLIV и в XLVII строфах.

В XLIV строфе камин зажигают во время холостяцких встреч и совместных обедов хозяина и гостя:

Прямым Онегин Чильд-Гарольдом
 Вдался в задумчивую лень:
 Со сна садится в ванну со льдом,
 И после, дома целый день,
 Один, в расчеты погруженный,
 Тупым кием вооруженный,
 Он на бильярде в два шара
 Играет с самого утра.
 Настанет вечер деревенский:
 Бильярд оставлен, кий забыт,
 Перед камином стол накрыт,
 Евгений ждет: вот едет Ленский
 На тройке чалых лошадей;
 Давай обедать поскорей!

Горение камина сопровождает обед двух дворян: «перед камином стол накрыт» именно для тепла, ведь события произведения происходят в зимнее время. Камин здесь играет роль сплывающего начала. Но именно в этой же главе, буквально через три строфы, Автор вновь упоминает камин. В XLVII строфе друзья изображены после обеда на фоне постепенно остывающего и остывшего камина. Это, на наш взгляд, весьма символично. Затухающий камин возникает на фоне серьезных бесед Онегина и Ленского. В процессе этих бесед намечается как общее, так и множество расхождений «от делать нечего друзей»:

Огонь потух; едва золою
 Подернут уголь золотой;
 Едва заметно струею

Виется пар, и теплотой
 Камин чуть дышит. Дым из трубок
 В трубу уходит. Светлый кубок
 Еще шипит среди стола.
 Вечерняя находит мгла...
 (Люблю я дружеские враки
 И дружеский бокал вина
 Порою той, что названа
 Пора меж волка и собаки,
 А почему, не вижу я.)
 Теперь беседуют друзья...

Камин «чуть дышит», как, впрочем, и дружба между героями, и любовь Ленского и Ольги, и жизнь в этом доме. Камин, на наш взгляд, персонаж, очень важное действующее лицо, функционально неоднозначное и амбивалентное по значениям. Показательно, что и дым олицетворен: «дым из трубок в трубу уходит». Герои еще курят «трубку мира», но, как мы знаем, дымоход символически представлялся людям местом пограничным, связующим звеном с внешним миром, в том числе и с тем светом, подобно печи, которая «является символическим центром дома и его пограничной зоной, соединенной с небом – через трубу и с преисподней – через прах предков, которых либо продолжали погребать под ней или за ней, либо вспоминали в связи с тем, что печь унаследовала память о ритуальном сожжении в огне первобытной пещеры» [Герасимова 2019: 353], поэтому уходящий вовне, в том числе и в иной мир, дым от трубок уже знаменует собой скорое расхождение «друзей». Онегину вновь чего-то не хватает в жизни и в людях. В данной сцене уже можно «прочитать» ближайшее будущее, мысли героев и Автора. Дружеская идиллия в замкнутом мирке должна неизбежно завершиться в самом скором времени. Онегину мало дружбы с Ленским, она не удовлетворяет его внутренним исканиям. Поэтому мысль С. В. Герасимовой о том, что европейский камин не только дарит тепло, отдых и очарование, но и настраивает на перспективы и искания нового (если он остывающий), органически «ложится» на данную ситуацию.

Четвертое упоминание камина в XXXV строфе пятой главы также связано с странством гостиной-столовой, только уже в доме Лариных. У Лариных камин тоже находится в комнате, которая не требует постоянного поддержания тепла, в комнате, которая, скорее всего, не самая теплая комната в доме:

Гремят отодвинутые стулья;
 Толпа в гостиную валит:
 Так пчел из лакомого улья
 На ниву шумный рой летит.
 Довольный праздничным обедом,
 Сосед сопит перед соседом;
 Подсели дамы к камельку;
 Девицы шепчут в уголку;
 Столы зеленые раскрыты:
 Зовут задорных игроков
 Бостон и ломбер стариков,
 И вист, доныне знаменитый,
 Однообразная семья,
 Все жадной скуки сыновья.

Действие происходит на именинах Татьяны, после «праздничного обеда». В данном случае дамы собрались у камина ради разговоров, а, может быть, и сплетен, и, что вероятнее всего, поближе к теплу. Выражение, используемое поэтом, – калька с английского «by the fireside» – «у камелька». Фактически это последняя «мирная» сцена перед грустными событиями.

Последнее упоминание о камине в столовой-гостиной находится в XVII строфе седьмой главы, при описании пришедшей в дом Онегина Татьяны, где старая ключница показывает ей хозяйское жилище:

«Увидеть барский дом нельзя ли?»
 Спросила Таня. Поскорей
 К Анисье дети побежали
 У ней ключи взять от сеней;
 Анисья тотчас к ней явилась,
 И дверь пред ними отворилась,
 И Таня входит в дом пустой,
 Где жил недавно наш герой.
 Она глядит: забытый в зале
 Кий на бильярде отдыхал,
 На смятом канапе лежал
 Манежный хлыстик. Таня дале;
 Старушка ей: «А вот камин;
 Здесь барин сиживал один.

Татьяна пытается понять Онегина через окружавший его «вещный мир». Камин упомянут в одном ряду с бильярдом, кабинетом, книгами, видом из окна, портретом Байрона и скульптуркой Наполеона. Все это элементы являются характеристиками Онегина. Татьяна видит пустой камин, и ключница подчеркивает, что Онегин в основном проводил время у камина в одиночестве. Так, темный и пустой камин становится образом-спутником одинокого Онегина – «лишнего человека», непонятой личности, русского Чайлд-Гарольда.

Дальнейшие упоминания камина связаны с петербургским «молчаливым кабинетом» Онегина, что является знаком еще большего уединения и еще большей работы интеллекта, духа и чувств. А. С. Пушкин вновь подчеркивает появление поэтического начала в его душе. В VIII главе, XXXVIII и XXXIX строфах мы встречаем двойное упоминание камина. У камина снова предстает одинокий Онегин, предающийся любовным мыслям о Татьяне:

Он так привык теряться в этом,
 Что чуть с ума не своротил
 Или не сделался поэтом.
 Признаться: то-то б одолжил!
 А точно: силой магнетизма
 Стихов российских механизма
 Едва в то время не постиг
 Мой бестолковый ученик.
 Как походил он на поэта,
 Когда в углу сидел один,
 И перед ним пылал камин,
 И он мурлыкал: Benedetta
 Иль Idol mio и ронял
 В огонь то туфлю, то журнал.

Отметим, что ни в одной из «каминных» сцен до этого камин не «пылал». В восьмой главе камин пылает. Предположим, что это пылают чувства Онегина, и это делает его поэтом. Автор в открытую подчеркивает близость героя к поэтическому кругу. В связи с этим кажется, что не случайно на протяжении всего произведения Пушкин располагает Евгения на знаковом месте – у камина. Заметим, что предшествующая глава описывает сны Онегина, впавшего «в усыпление». Сон – первоначало творчества. Так и выходит, что сидя у камина в любовных думах и мечтах, Евгений едва «не сделался поэтом».

В XXXIII строфе при описании Татьяны А. С. Пушкин пишет: «У! как теперь окружена / Крещенским холодом она!». Отсылка к суровым зимним холодам противопоставляется здесь жару огня из камина так же, как «холодное» отношение Татьяны к Онегину – «теплым» любовным чувствам самого Евгения к ней.

Седьмой и последний раз камин появляется перед роковым моментом – перед объяснением с Татьяной – в XXXIX строфе VIII главы:

Дни мчались; в воздухе нагретом
 Уж разрешалась зима;
 И он не сделался поэтом,
 Не умер, не сошел с ума.
 Весна живит его: впервые
 Свои покои запертые,
 Где зимовал он, как сурок,
 Двойные окна, камелек
 Он ясным утром оставляет,
 Несется вдоль Невы в санях.
 На синих, иссеченных льдах
 Играет солнце; грязно тает
 На улицах разрытый снег.
 Куда по нем свой быстрый бег...

Онегин покидает свой «молчаливый кабинет» с приходом весны, когда исчезают зимние холода. Любовь преобразует его мир, его характер – он «оттаивает» вместе с природой. Мы явно видим, что сон и забвение, являющиеся первоначалом творческой деятельности, «огонь поэтической души» являются один из отражений зимы как дуального периода в жизни русского человека, это способ «согреть» себя, «противостоять морозам». Но не только «зимний жар» пиров и каминов способен противостоять разрушительному характеру зимы – эту роль может выполнять и любовь.

А. С. Пушкин рядом с камином показывает своих любимых героев. Татьяна, Ленский и Онегин более всех симпатичны автору, поскольку являются носителями свойственных автору поэтических черт. Чаще всего, конечно, у камина оказывается Евгений. Камин своего рода зеркало его души. Е. В. Шохина объясняет: «Особая энергетика, которую несет в себе огонь, притягивает не только Поэта, но собирает вместе всех его соратников по духу: «Мы содвинем / Круг веселый пред камином / И пред радостным огнем / Песнь заветную споем» (П.П. Ершов «Зимний вечер»)» [Шохина 2016: 107]. Любимые герои Пушкина и являются своего рода его соратниками.

Вместо заключения. Таким образом, можно говорить о мотиве камина в произведении. Согласно определению Б. М. Гаспарова, «в роли мотива в произведении может выступать любой феномен, любое смысловое “пятно” – событие, черта характера, элемент ландшафта, произнесенное слово, краска, звук; единственное, что определяет мотив, – это его репродукция в тексте, так что в отличие от традиционного сюжетного повествования,

где заранее более или менее определено, что можно считать дискретными компонентами (“персонажами” или “событиями”)» [Гаспаров 1994: 30–31]. В данном случае мотив камина, конечно, не является ведущим, но очень важен как отражение души героя.

Образ камина выполняет в произведении множество функций. Во-первых, на сугубо бытовом уровне он отражает стремление персонажей следовать веянию моды на камины. Во-вторых, образ камина связан с ментальностью славян, поскольку является отражением любви в холодных странах к негаснущему огню в холодное время года. В-третьих, камин является традиционным символом тепла, уюта, домашнего очага и красоты, пусть даже временного покоя. В-четвертых, место у камина – место отдыха и релаксации. В-пятых, камин – источник вдохновения и мысли. В-шестых, камин нередко оказывается символом грусти, меланхолии и местом одиночества. С помощью описания состояний камина автор характеризует как героя, так и самого себя.

Источники и литература:

1. Блок А. А. Полное собрание сочинений в 20 т. М., 1997. [Электронный ресурс] // url: <https://ruslit-traumlibrary.net/book/blok-ss09-01/blok-ss09-01.html> дата обращения: 10.12.2020).
2. Боров Ю. Б. Эстетика. Теория литературы: Энцикл. слов. терминов / Рос. акад. наук, Ин-т мировой лит. им. М. Горького, Независимая акад. эстетики и свобод. искусств. М.: Астрель, 2003. 574 с.
3. Волкова Е. В. Концепции мотива в современном литературоведении // Преподаватель XXI век. 2008. №1. С. 89–93.
4. Гайворонская Л. В. Семантика времен года в художественном мире А. С. Пушкина. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2011. 196 с.
5. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы: Очерки рус. лит. XX в. М.: Наука: Изд. фирма «Вост. лит.», 1994. 303 с.
6. Герасимова С. В. Архетип и логос печи и камина // Вестник RUDN. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. № 10. № 2.
7. Ершов П. П. Стихотворения. / Сост., автор вступ. ст. и примеч. В. П. Зверев. М.: Сов. Россия, 1989. 223 с.
8. История камина. [Электронный ресурс] // URL: <https://xn----dtbjalal8asil4g8c.xn--p1ai/predmetyi-interera/istoriya-kamina.html> (дата обращения: 12.11.2020).
9. Карамзин Н. М. Избранные сочинения в двух томах. / Подготовка текста и примечания П. Беркова. М.; Л.: Художественная литература, 1964. Т. 1. 810 с. ПЕРЕСТАВИТЬ С 10 на 9 ПУНКТ
10. Литературный энциклопедический словарь / [подгот. Е. И. Бонч-Бруевич и др.]; под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М.: Сов. энцикл., 1987. 750 с.
11. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя. [Электронный ресурс] // Лотман Ю. М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; «Евгений Онегин»: Комментарий. СПб.: Искусство-СПб, 1995. С. 472–762. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotm_EO/06.php (дата обращения: 10.12.2020).
12. Пушкин А. С. Евгений Онегин // Собрание сочинений в 10 т. / Под общ. ред. Д. Д. Благого и др.; Послел. Д. Д. Благого. М.: Гослитиздат, 1959–1962. Т. 4.
13. Силантьев И. В. Теория мотива в отечественном литературоведении и фольклористике: очерк историографии. / Ответств. ред. член-корреспондент РАН Е. К. Ромодановская. Новосибирск: Издательство ИДМИ, 1999. 104 с.
14. Теоретическая поэтика: понятия и определения. Хрестоматия для студентов филологических факультетов. / Автор-составитель Н. Д. Тмарченко. М.: РГУ, 1999. 286 с.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4 т. М., Астрель. 2009. Т. 2. С. 174.
16. Хализев В. Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2002. 438 с. [Электронный ресурс] // URL: https://thelib.ru/books/halizer_v/teoriya_literatury-read-24.html (дата обращения: 10.12.2020).
17. Шохина Е. В. Ситуация поэтического вдохновения в зимней лирике поэтов пушкинской поры // Вестник Удмуртского университета. 2016. Т. 26. Вып. 5. С. 106–110.

Статья поступила в редакцию 24.12.2020

УДК 372.881.111.1

ББК 74.268.19

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-97-102

Диалогическая речь: проблемы формирования в условиях индивидуального обучения английскому языку

Симагина Юлия Валерьевна,

магистрант факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-4617-5987

Гмызина Галина Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-9838-1427

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию навыков диалогической речи на индивидуальных занятиях по английскому языку. При общении с носителями языка даже после многолетнего изучения английского языка в средней школе у многих возникают различные трудности как лингвистического, так и психологического характера. С помощью индивидуальных занятий учителю легче скорректировать процесс обучения и устранить пробелы в речевой компетенции ученика. Одно из главных условий организации диалога - создание атмосферы доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания. Для этого в дополнение к традиционным методам на занятиях использовались ролевые игры, технология BYOD и комплекс диалогизированных упражнений к аудио- и видеоматериалам. В ходе итогового тестирования учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень владения навыками ведения диалога.

Ключевые слова: диалогическая речь, иностранный язык, английский язык, индивидуальное обучение, ролевое общение, технология BYOD.

Dialogical Speech: Problems of its Mastering during Individual English Lessons

Simagina Iuliia V.

Master's Student, School of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-4617-5987

Gmyzina Galina N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-9838-1427

Abstract. Our research presents the results of experimental work of dialogical speech mastering during individual English lessons. After years of studying English language in a secondary school many students have various difficulties, both linguistic and psychological during communicating with native speakers. With the help of individual lessons, it is easier for teachers to adjust the learning process and fill in the gaps in the student's communicative competence. One of the main conditions for organizing a dialogue is creating an atmosphere of trust and benevolence, freedom and mutual understanding. In addition to the traditional methods, role-based communication, BYOD technology and a set of dialogized exercises for audio and video materials were used during one-to-one classes. The control test showed that students of the experimental group have a higher level of proficiency in dialogue skills.

Keywords: dialogical speech, foreign language, English, one-to-one teaching, role-based communication, BYOD technology.

Целью изучения иностранного языка в средней школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что предполагает готовность свободно осуществлять иноязычное общение с представителями других культур, в частности с носителями изучаемого иностранного языка. По составу коммуникативная компетенция является многокомпонентной. При этом необходимо подчеркнуть, что единого подхода к определению ее структуры в современной методике до сих пор нет. Однако общение невозможно представить без диалога, для ведения которого необходимо не только умение точно выражать свои мысли, но и желание выслушать и понять собеседника. В процессе диалога необходимо не только понимать собеседника и определять его коммуникативные намерения, но и следить за развитием его мысли, вычленять главную и детализированную информацию, делать обобщения, прогнозировать варианты дальнейшего развития диалога.

Эффективность формирования диалогических умений учащихся зависит от форм, методов и средств обучения. Особенность учебной диалогической речи состоит в том, что она своевременно оформляется и возникает, как правило, по инициативе учителя. В реальном общении языковое поведение одного собеседника в диалоге зависит от реакции другого, где каждый из партнеров ставит свою цель в диалогическом общении, поэтому часто интерактивная амплитуда существенно меняется [Леонтьев 1969: 88]. Как показывает практика, даже после многолетнего изучения иностранного языка в условиях средней школы в общении с носителями языка возникают трудности из-за непредсказуемости реакции собеседника на ту или иную реплику, из-за страха «сказать что-то не понятное», из-за боязни допустить ошибку, говорить медленно, не уловить какие-то слова собеседника и в итоге оказаться не понятным собеседнику [Шамшурова 2017: 128]. Решить данную проблему можно с помощью индивидуальных занятий, в процессе которых учителю легче скорректировать процесс обучения, чтобы устранить пробелы в речевой компетенции ученика. Неоспоримым преимуществом индивидуального обучения является возможность полностью адаптировать содержание программного материала под индивидуальный стиль учебной деятельности каждого учащегося, видоизменяя упражнения в соответствии с уровнем его языковой подготовки [Osborne 2005: 87].

Тем не менее, проведенное нами тестирование пятиклассников, регулярно посещающих индивидуальные занятия по английскому языку, выявило нарушение непрерывности речи у всех учащихся. 80% школьников продемонстрировали неспособность четко определить речевую задачу и адекватно реагировать на реплику собеседника. Столько же учащихся испытывают трудности в заполнении пауз, возникающих в диалоге. 70% испытуемых не справились с решением коммуникативной задачи из-за неправильного понимания речи собеседника.

Для оценки уровней развития диалогической речи учащихся были выделены следующие критерии и показатели сформированности навыков диалогической речи: общительность, умение вступать в диалог, умение адекватно реагировать на любые инициативные реплики, культура диалога, умение выделить главную мысль высказывания, понимание содержания и коммуникативного намерения речи говорящего. На основе выделенных критериев и показателей по формуле, предложенной Симоновым В.П., были определены уровни развития диалогической речи учащихся: высокий, достаточный, средний, удовлетворительный и низкий [Симонов 1999: 13]. В результате сопоставления полученных данных по всем критериям оказалось, что у большинства учащихся средний уровень развития диалогической речи, и лишь у одного учащегося достаточный уровень (см. Рис.1).

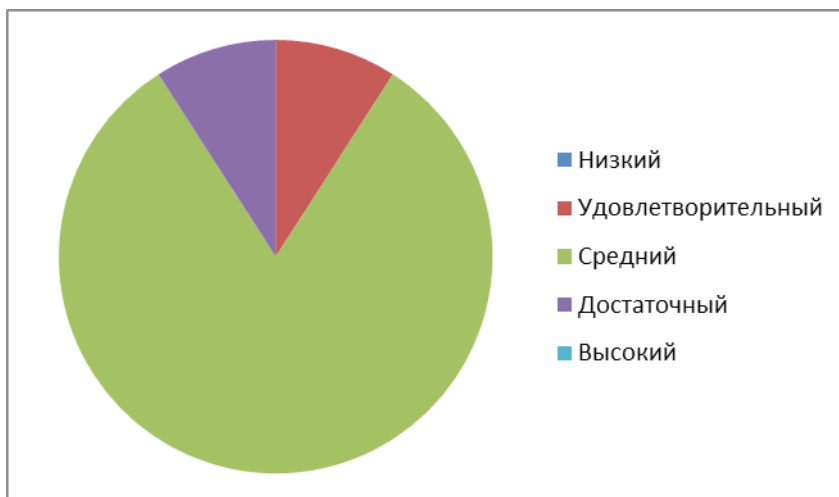


Рис. 1. Результаты диагностики уровня развития диалогической речи у учащихся 5-х классов средней школы

При индивидуальном обучении в качестве собеседника всегда выступает учитель. Учащийся по объективной причине лишен возможности работать в режиме парной или групповой работы по принципу «ученик – ученик» или «ученик – ученики» и привыкает к речи учителя. Мы предположили, что преодолеть недостаток индивидуальных занятий помогут ролевые игры, технология BYOD и использование комплекса диалогизированных упражнений к аудио- и видеоматериалам.

Ролевое общение – это речевая деятельность, одновременно и игровая, и учебная. С одной стороны, в процессе игры ученики самостоятельно распоряжаются отведенной им ролью, устанавливают правила взаимоотношений с партнером [Маслыко 1997: 263]. С другой стороны, ролевое общение относится к обучающим играм, так как оно имеет своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально приближенным к условиям реального общения [Азимов, Щукин 2009: 264].

Опираясь на пройденную лексику из разделов учебника, учитель и ученик могут разыграть любую ситуацию. Например, при изучении темы «What do you know about British schools?» учитель играет роль журналиста из Великобритании, который приехал в российскую школу и хочет расспросить учеников об их школьной жизни. При этом учитель включает в качестве фона звуки школьной перемены и выступает в образе журналиста (можно использовать следующие атрибуты профессии: бейдж с крупной надписью «Пресса» и данными о журналисте, диктофон в руке и т.п.). Ученику нельзя пользоваться

учебником при ответе на вопросы. Он играет самого себя и своих одноклассников. Учителю важно, чтобы ответы были сформулированы правильно, поэтому если ученик не справляется с первого раза с ответами на вопросы, то ему предлагается выступить в роли соседа по парте. Чтобы сохранить атмосферу игры, ученик при смене роли должен менять хотя бы один аксессуар (взять в руки телефон, например, или накинуть шарф).

На уроке по теме «Talking about the first day at school» учитель и ученик играли роли одноклассников, которые не виделись целых три месяца; на уроке «I wish I were in Russia» учитель выполнял роль экскурсовода, а ученик роль туриста; на уроке «Talking about summer holidays» учитель перевоплощался в пляжного спасателя, а ученик в отдыхающего и т.п. Разыгрывание подобных условно-коммуникативных ситуаций приближает урок к реальной жизни, стимулирует учащихся на спонтанные высказывания. Отмечено, что от урока к уроку ученики чувствуют себя увереннее во время игры и быстрее «вживаются» в роль.

BYOD (Bring your own device – принеси свое собственное устройство) - это технология использования собственных мобильных устройств для обучения [Алексеева 2015: 62]. Смысл концепции BYOD состоит в том, что следует не запрещать, а, наоборот, разрешить использование мобильных устройств в процессе обучения с целью получения и обработки информации, тренировки учебного материала или контроля усвоенных знаний [Любанец 2017: 82]. Мобильные технологии в отличие от компьютерных гармонично интегрируются в традиционное обучение иностранному языку, дополняя его новыми форматами интерактивных заданий, которые могут успешно осуществляться как в рамках традиционных занятий на уроке, так и при автономной работе дома [Титова 2013: 11–12]. Задача учителя – снизить риск возникновения проблем с учебной деятельностью, контролировать работу учащихся, следить, чтобы они не отвлекались на соцсети и мессенджеры.

В УМК по английскому языку «Enjoy English» есть аудиоприложение, начитанное носителями языка. Учащимся экспериментальной группы было предложено загрузить приложение на смартфоны, чтобы сделать быстрым и удобным доступ к аудиофайлам при выполнении домашнего задания. Используя свой гаджет, обучающийся может в любом месте и в любое время прослушать пройденный урок.

Для формирования навыков диалогической речи мы использовали приложение для смартфонов «English Listening», в котором можно прослушать диалог на выбранную тему в исполнении носителя языка, ответить на поставленные вопросы, воссоздать диалог и проверить свои ответы. Это даёт возможность ученику самостоятельно или с минимальной помощью педагога в увлекательной форме натренировать необходимый материал. Данное приложение содержит 34 урока на разные темы: хобби, путешествие, спорт, еда, каникулы и др. Ответы можно вписывать при помощи клавиатуры на планшете. Например, в уроке 26 представлен диалог о планах на завтра и предпочтениях в спорте, что содержательно дополняет раздел 4 «Learning more about each other» УМК «Enjoy English». При работе с приложением учащиеся слушают диалог, заполняют в нем пропуски, выполняют упражнение на отработку лексико-грамматического материала, затем самостоятельно составляют диалог в следующей ситуации: нужно предложить другу, с которым вы давно не виделись, провести выходные вместе, заняться спортом или погулять на природе, но он, к сожалению, не соглашается, и вам нужно его убедить. С помощью приложения ученик при необходимости может выполнить дома все задания ещё раз. Подобное повторение изученного способствует прочному усвоению учебного материала.

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения меняет характер традиционного урока, делая его более живым и интересным. Кроме того, использование интерактивных видео не только помогает расширить кругозор учеников, обогатить их

словарный запас и углубить страноведческие знания, но и обеспечивает взаимодействие обучающегося с видеопрограммой через непрерывную обратную связь и использование при необходимости оперативной помощи в виде культуроведческого комментария и др. [Lonergan 2013: 32]. В качестве дополнительного материала к учебнику мы использовали фрагменты из англоязычной версии мультфильмов «Фиксики» («Fixies») и «Барбоскины» («Barboskins») продолжительностью не более трех минут. Мультсериал «Фиксики» рассказывает о приключениях маленьких человечков – фиксиков, которые живут внутри различных приборов и техники, содержат ее в порядке и отлично знают, что и как устроено. Мультсериал в легкой занимательной форме объясняет детям устройство нашего техногенного мира. В мультсериале «Барбоскины» затрагиваются темы взросления, взаимоотношений между родителями и детьми, нравственных и семейных ценностей, также осмысляются трудности в общении с ровесниками и взрослыми. Оба мультсериала хорошо известны детям, они пользуются популярностью у младших подростков как в России, так и за рубежом. Поэтому просмотр англоязычной версии знакомого мультфильма каждый раз вызывал у учащихся неподдельный интерес. После первого просмотра ученики отработывали лексико-грамматический материал с помощью карточек с репликами героев, затем смотрели отрывок ещё раз и в итоге озвучивали того или иного персонажа.

По окончании экспериментального обучения учащиеся выполняли задания, которые были составлены по образцу входного тестирования на основе лексико-грамматического материала, изученного в течение последних пяти месяцев. Уровень сформированности диалогической речи в соответствии с представленными выше критериями и показателями повысился у учащихся и контрольной, и экспериментальной групп. При этом результаты учащихся экспериментальной группы оказались выше, чем у учащихся контрольной группы. Все учащиеся экспериментальной группы достигли достаточного уровня усвоения учебного материала, в то время как 40% учащихся контрольной группы продемонстрировали средний уровень его усвоения. Степень обученности учащихся (СОУ) по В. П. Симонову до эксперимента в экспериментальной группе составила 42%, а в контрольной – 41,6%, после эксперимента 76,6% и 55,6% соответственно. Наглядно результаты диагностики представлены в сравнительной диаграмме (см. Рис.2).

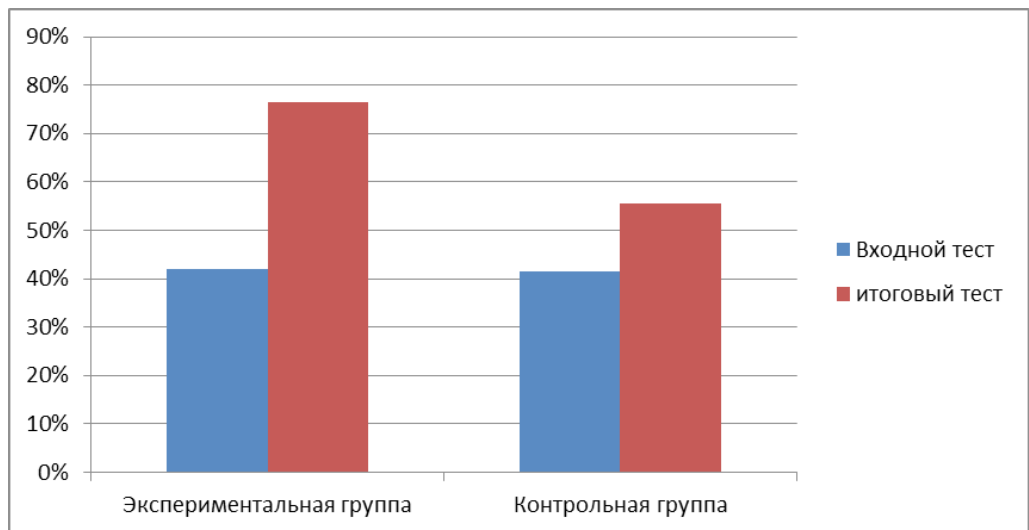


Рис. 2. Степень обученности учащихся контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

Для анализа достоверности различий результатов экспериментальной и контрольной групп, полученных после проведения итогового тестирования, использовался U-критерий Манна-Уитни, позволяющий проверить нулевую гипотезу (различия между данными, полученными в экспериментальной и контрольной группах, случайны) или альтернативную гипотезу (о неслучайности выявленных различий) в малочисленной выборке. В результате расчетов различия между двумя выборками оказались значимыми, и это подтвердило альтернативную гипотезу о значимости различий между результатами в экспериментальной и контрольной группах.

Учащиеся экспериментальной группы испытывали во время тестирования меньше трудностей в аудировании английской речи и в распознавании коммуникативного намерения собеседника. Во время диалога на заданную тему они чувствовали себя увереннее учащихся из контрольной группы, демонстрировали умение быстро и адекватно реагировать на реплику собеседника.

Таким образом, при регулярном использовании ролевых игр и комплекса диалогизированных упражнений к аудио- и видеоматериалам можно преодолеть такой существенный недостаток индивидуального обучения, как взаимодействие только в режиме «один-на-один», и, следовательно, повысить эффективность процесса формирования навыков диалогической речи.

Источники и литература:

1. Lonergan J. *New Directions in Language Teaching: Video in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2013. 34 p.
2. Osborne P. *Teaching English One-to-one Teaching English*. Modern English Publishing, 2005. P. 68–89.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
4. Алексеева Т. В. Технологии BYOD в образовании. Социосфера // Сборники конференций НИЦ. 2015. № 17. С. 62–66.
5. Леонтьев А. А. *Язык, речь, речевая деятельность*. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
6. Любанец И. И. Использование BYOD технологии в образовательном процессе // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 3. С. 82–88.
7. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Минск: Вышэйшая школа, 1997. 263 с.
8. Симонов В. П. *Диагностика степени обученности учащихся: учеб.-справ. пособие*. М.: МПА, 1999. 46 с.
9. Титова С. В. Эволюция средств обучения в преподавании иностранных языков: от компьютера к смартфону / С. В. Титова, А. П. Авраменко // Вестник Московского университета. Сер. XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 4–12
10. Шамшурова М. Ю, Крестьянинова А. С. Языковой барьер в современном обществе // Наука без границ. 2017. №11. С. 126–129.

Статья поступила в редакцию 15.05.2021

ПЕДАГОГИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

УДК 796.422

ББК 75.1

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-103-108

Методика развития внимания квалифицированных бегуний на 1500 м и кинематические характеристики бегового шага

Романова Юлия Дмитриевна,

аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2583-7873

Назаренко Людмила Дмитриевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры биологии человека и основ медицинских знаний, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6225-6816

Аннотация. Уровень физической и технической подготовки у большинства квалифицированных спортсменов практически одинаков. Установлено, что стабильнее побеждают те атлеты, которые демонстрируют более высокий уровень психологической подготовки. Тренерам важно понимать, что управление процессами развития внимания бегуний способствует запуску процессов качественного проявления физической и технической подготовленности спортсменов. Задача исследования – обосновать рациональность использования особой методики развития внимания у бегуний, поскольку она формирует у них умение точно оценивать свои силы и регулировать темп и амплитуду движений в каждой конкретной ситуации. Психологическая готовность является важным компонентом спортивной подготовленности квалифицированных бегуний. В ходе педагогического эксперимента выявлена динамика кинематических характеристик на предсоревновательном и соревновательном этапах подготовки квалифицированных спортсменов на средние дистанции, а следовательно, обоснована рациональность применения методики развития внимания у бегуний для улучшения кинематических характеристик бегового шага.

Ключевые слова: тренировочный процесс, психологическая подготовка, внимание, кинематические характеристики, предсоревновательный этап, соревновательный этап.

Methods of Developing Attention of Qualified 1500 m Runners and Kinematic Characteristics of a Running Step

Romanova Iulia D.,

Postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-2583-7873

Nazarenko Liudmila D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Human Biology and Fundamentals of Medical Knowledge, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6225-6816

Abstract. The majority of qualified athletes usually have the same level of physical and technical training, but those whose level of psychological training is higher win more consistently. It is important for coaches to understand that the management of the processes of development of the attention of runners promotes the launch of the processes of qualitative manifestation of the physical and technical readiness of female athletes. The objective of the research is to substantiate the rationality of using a special methodology for developing attention in runners, since it forms the ability to accurately assess their strengths and regulate the pace and amplitude of movements in each specific situation. Psychological readiness is an important component of sports readiness of qualified runners. In the course of the pedagogical experiment, the dynamics of the kinematic characteristics at the pre-competition and competitive stages of training qualified athletes was revealed, and therefore, the rationality of the application of the methodology for developing attention in runners to improve the kinematic characteristics of the running step was substantiated.

Keywords: training process, psychological preparation, attention, kinematic characteristics, pre-competitive stage, competitive stage.

Актуальность. Практика показывает, что уровень физической и технической подготовки у квалифицированных спортсменок-бегуний, как правило, одинаков. Отмечено, что стабильнее выступают те из них, уровень психологической подготовки которых выше.

Разумеется, стиль бега каждой легкоатлетки индивидуален, но техника бега спортсменок мирового класса определяется кинематическими характеристиками.

В статье определены кинематические характеристики бега на отрезке финишной прямой. Данные параметры определялись при помощи аппаратно-программного комплекса 2D «Видеоанализ Статокин». Полученные видеоматериалы обрабатывались с помощью программы «VideoMotion 2D», позволяющей измерять кинематические характеристики бегового шага квалифицированных бегуний на средние дистанции.

Скорость бега на средние дистанции от линии старта до финиша характеризуется следующими характеристиками. Скорость в начале дистанции увеличивается, в середине – снижается и поддерживается, в конце – возрастает. На разных участках дистанции существуют особенности двигательных переключений, выполняемых бегунями.

Как показывает анализ кинематических характеристик, осуществленный в программе 2D, приземление в беговом шаге выполняется спортсменкой близко к проекции общего центра массы тела. Вертикальные перемещения общего центра тяжести идеальны – это поддерживает более экономичный бег. Быстрое сгибание стопы и существенная скорость разгибания коленного сустава позволяет квалифицированным бегуням увеличить импульс силы. Это отражается на длине шага. Существуют такие кинематические характеристики бега на отрезке финишной прямой, которые присущи параметрам длинного спринта (200–400 м).

На повышение технических показателей спортсменок активно влияет развитие способностей к управлению своим вниманием. Исследователи отмечают, что процессы развития внимания довольно хорошо поддаются тренировке [Шалманов 2013: 65–71].

Развитие внимания в беге на средние дистанции начинается с выявления зрительных факторов. Зрительные факторы характеризуются следующим образом:

- динамичность движений;
- позиция и баланс тела;
- фокусированное, периферическое и переключаемое внимание;
- размер объектов, их пространственное расположение, дистанция до объектов;
- время, имеющееся у спортсменов для обработки информации и принятия решения;
- устойчивость внимания на протяжении всего времени прохождения дистанции.

Следовательно, улучшение кинематических характеристик бегового шага квалифицированных бегуний является сложным и длительным процессом, эффективность которого определяется многими компонентами системы спортивной подготовки.

Цель исследования – разработать методику развития внимания, направленную на улучшение кинематических характеристик бегового шага квалифицированных спортсменов в беге на 1500 м.

Методика и организация исследования. Для достижения поставленной цели применялись следующие методы: анализ научной литературы, педагогический эксперимент, тестирование, метод экспертной оценки, методы математической статистики.

Педагогический эксперимент проводился на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Период проведения эксперимента – с ноября 2020 по февраль 2021 г. на этапах предсоревновательного и соревновательного годичного цикла тренировочного процесса бегуний на средние дистанции. В педагогическом эксперименте принимали участие спортсменки 17–21 года от 1 разряда и кандидаты в мастера спорта. Всего в эксперименте приняло участие 22 человека. Были организованы контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). В каждой группе – по 11 человек.

В КГ тренировочные занятия проводились в соответствии с программой спортивной подготовки, рекомендованной федерацией легкой атлетики России. По этой же программе занятия осуществлялись и в ЭГ. При этом тренировочные занятия спортсменов ЭГ были дополнены методикой для оценки произвольного внимания и темпа психомоторной деятельности, работоспособности «Кольца Ландольта». Данная методика требует от спортсмена постоянного сосредоточения внимания. Для оценки концентрации, устойчивости и переключения внимания использовалась корректурная проба (Тест Бурдона) [Назаренко 2021: 33–34]. Тестовые задания проводились на персональных компьютерах после каждого тяжелого тренировочного занятия (один раз в 5–6 дней) и в период соревновательного цикла после каждого старта. В среднем на прохождение каждого тестового задания спортсменка затрачивала 10–15 минут.

Для улучшения устойчивости внимания были использованы упражнения для снятия волнения, тревожности и успокоения собственных мыслей. Для достижения заявленных целей, во-первых, применялся комплекс упражнений на «брюшное дыхание» [Сафонова] и, во-вторых, упражнения, представляющие собой безотрывное наблюдение за подвижными и неподвижными объектами с распределением внимания на несколько объектов или переключением внимания между ними, а также с удержанием объектов в области периферического зрения [Мнухина 2014: 4–6; Уэйнберг 1998: 46–48; Савинкова 2018: 127–132; Савинкина, Сопов 2018: 385–390; Кашапов, Огородова 2019: 37–42].

Помимо этого, программа спортивных тренировок была дополнена занятиями по идеомоторному тренингу, направленному на развитие объема внимания, на развитие переключаемости: от спортсменов требовалось во время идеомоторной тренировки

быстро переключаться с одних ощущений на другие. Используя элементы идеомоторики, спортсмены принимали позу, наиболее близкую к реальной – в таком случае опорно-двигательный аппарат легче воспринимал образы движений, поступающие из головного мозга.

Гипотеза исследования следующая – в результате тренинга связи между программирующей и исполняющей частями организма должны значительно улучшиться.

Кинематические характеристики бега спортсменок замерялись с использованием аппаратно-программного комплекса «Видеоанализ Статокин».

Бегуньям ЭГ были прикреплены световозвращающие (отражающие направленный свет) маркеры для захвата движений диаметром 2,5 см. Маркеры размещались с латеральной стороны тела бегуньи в области проекции центров вращения в суставах (плечевом, тазобедренном, коленном, голеностопном), а также на дистальной части стопы. Преимущество видеоанализа движений в сравнении с методами контактной биомеханики заключается в следующем:

- маркеры имеют очень малую массу;
- отсутствие каких-либо датчиков, регистраторов и кабелей, в значительной мере ограничивающих свободное движение спортсменок и искажающих их естественный двигательный стереотип.

В рамках эксперимента спортсменки выполнили забег на 1500 м. Бегуньи не знали, на каком из отрезков дистанции их будет снимать видеокамера. Видеоматериалы обрабатывались системой компьютерной реконструкции движений – программой «VideoMotion 2D».

Результаты исследования и их обсуждение. Видеоанализ, осуществленный в рамках педагогического эксперимента, зафиксировал кинематические характеристики бегового шага квалифицированных бегуний на финишном отрезке 1446–1453 м бега. Исследования показали, что во время финишного ускорения происходят изменения в техники бега: значительно увеличивается наклон туловища вперед, активнее становятся движения руками. Установлено, что скорость и экономичность бега напрямую зависят от характера постановки ноги спортсмена на поверхность дорожки, а также от его действий в период опоры – потери скорости должны быть минимизированы.

Анализ полученных данных показал, что в ЭГ на подготовительном этапе в фазе периода опоры угол в голеностопном суставе бегуньи в момент постановки стопы на опору равен $73,72 \pm 0,49$, что существенно приближает данный показатель к эталонному (за эталон принимается техника бега олимпийской чемпионки Т. Казанкиной – 83°). Это объясняется лучшей скоординированностью движений верхних и нижних конечностей, что повышает эффективность взаимодействия спортсменки с опорой.

В ряде научных исследований прослеживается следующая зависимость: чем выше скорость, тем больше наклон туловища вперед. Чтобы сократить амортизационную фазу и не потерять горизонтальную скорость необходимо осуществить следующие условия: приземление стопы должно быть как можно ближе к проекции центра тяжести тела. По данным нашего исследования видно, что угол общего центра тяжести (ОЦТ) при постановке ноги на опору у спортсменок ЭГ значительно больше, чем у бегуний КГ – $78,36 \pm 0,20$ [Назаренко 2021].

Чтобы сохранить минимальные углы сгибания коленного сустава на финишном отрезке дистанции, необходимо в фазе амортизации сохранить напряжение и жесткость мышц. Определено, что максимальное сгибание коленного сустава у бегуний КГ в фазе периода опоры значительно выше и равен $43 \pm 0,09^\circ$, а в ЭГ – $41,81 \pm 1,09^\circ$, по сравнению

с эталонным показателем Т. Казанкиной (36°). Представим результаты исследования в виде таблицы (см.).

Табл. – Динамика кинематических характеристик (в градусах) бегуний на 1500 м. в фазе периода опоры

Угловые параметры техники бега (в градусах)	Эталон техники бега Т. Казанкиной $\bar{X} \pm Sx$	Этапы педагогического эксперимента	
		Подготовительный $\bar{X} \pm Sx$	Предсоревновательный $\bar{X} \pm Sx$
Угол в голеностопном суставе в момент постановки стопы на опору	83°	$73,54^{\circ} \pm 0,96^{\circ}$ $73,72^{\circ} \pm 0,49^{**}$	$74,09^{\circ} \pm 1,23^{\circ}$ $76,54^{\circ} \pm 1,77^{\circ}$
Угол ОЦТ при постановке ноги на опору	71°	$78,18^{\circ} \pm 0,28^{\circ}$ $78,36^{\circ} \pm 0,20^{\circ}$	$77,90^{\circ} \pm 1,23^{\circ}$ $75,11^{\circ} \pm 0,95^{**}$
Максимальное сгибание коленного сустава в фазе периода опоры	36°	$44,50^{\circ} \pm 0,30^{\circ}$ $44,53^{\circ} \pm 1,85^{**}$	$43,70^{\circ} \pm 0,90^{\circ}$ $41,81^{\circ} \pm 1,09^{\circ}$

Примечание: в числителе – показатели контрольной группы, в знаменателе – показатели экспериментальной группы; * - достоверность при уровне значимости $p < 0,05$

Значительные углы сгибания в коленных суставах у спортсменок ЭГ в фазе периода опоры характеризуют особенности нервно-мышечной системы, способной поддерживать высокий потенциал в период утомления [Назаренко 2016: 23–25]. Анализ полученных результатов показал, что спортсменки ЭГ по исследуемым параметрам значительно больше, в сравнении с бегуньями КГ, приблизились к эталонным показателям в фазе периода опоры. Это связано с применением в процессе тренировок спортсменок ЭГ методики развития устойчивости внимания.

Заключение. На основе результатов педагогического эксперимента было выявлено, что систематическое использование упражнений по развитию устойчивости внимания, во-первых, положительно сказывается на соревновательных результатах спортсменок и, во-вторых, в значительной степени улучшает их функциональные и психические возможности. Разработанная методика развития внимания у бегуний формирует у них умение точно оценивать свои силы и регулировать темп и амплитуду движений в каждой конкретной ситуации.

Полагаем, что тренерам необходимо включать в программу психологической подготовки бегуний на 1500 м тренировки по развитию устойчивости внимания.

Источники и литература:

1. Кашапов М. М., Огородова Т. В., Тихонина В. С. Особенности свойств внимания школьников, занимающихся спортивной и творческой деятельностью // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 1. С. 37–42.
2. Мнухина О. Техника легкоатлетических локомоций – мифы и реальность // Легкая атлетика. 2014. № 3–4. С. 4–6.
3. Назаренко Л. Д. Концептуальные основы повышения эффективности системы спортивной подготовки квалифицированных спортсменов // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Набережные Челны: 2016. №2. С. 7–15. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kamgifk.chelny.net/journal> (дата обращения: 12.02.2021).
4. Назаренко Л. Д. Адаптационно-компенсаторные изменения при мышечной деятельности. М.: НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2021. 112 с., илл.
5. Савинкова А. Ю. Эффективность применения психологических методов развития внимания в спорте // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2018. №1. С. 127–132.
6. Савинкина А. О., Сопов В. Ф. Экспериментальная оценка эффективности применения психологических методов развития внимания в спорте // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 10

(164). С. 385–390.

7. Сафонова М. Дышите глубже: Как научиться дышать животом. [Электронный ресурс]. // URL: <https://newrunners.ru/mag/dyshite-glubzhe-kak-nauchitsya-dyhat-zhivotom/> (дата обращения: 13.03.2021).
8. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев: Олимпийская литература, 1998. 335 с.
9. Шалманов А. В. Методология изучения и оценки технического мастерства // Наука в олимпийском спорте // Легкая атлетика. 2013. №4. С. 65–71.

Статья поступила в редакцию 05.03.2021

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

УДК 378.1

ББК 74.58

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-109-114

Структурно-содержательная модель формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза

Муллер Ольга Юрьевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет, г. Сургут, Россия, orcid.org/0000-0002-8938-5386

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы связана с важной задачей системы высшего образования - подготовка студентов – будущих педагогов – к проектной деятельности в образовательном учреждении. Современный педагог должен обладать широким спектром знаний, умений и навыков в области проектной деятельности. Цель исследования – разработка структурно-содержательной модели, в которой ключевое значение придается педагогическим условиям как связующему звену в системе блоков профессиональной подготовки, способствует формированию проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза. В данной модели предметом исследования является сама модель формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза, представляющая собой совокупность следующих взаимосвязанных блоков: целевого, технологического и результативного, включающих принципы и подходы, разработанные этапы и уровни сформированности проектной компетентности будущих педагогов, а также их критерии и показатели. Построение структурно-содержательной модели позволяет качественно анализировать и планировать исследование и внедрение данного процесса в вузовскую практику. Методологические подходы и принципы, являющиеся основой модели, структура и содержательное наполнение ее компонентов раскрывают механизм развития проектной компетентности будущих педагогов. Методы, используемые при проведении исследования: обобщение, анализ и синтез информации, сравнение. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты обогащают теорию и методiku профессионального образования в области формирования проектной компетентности будущих педагогов; практическая значимость заключается в эффективной реализации модели формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза.

Ключевые слова: модель, проект, компетентность, формирование, студенты, будущие педагоги.

Structural and Substantive Model of Forming Project Competence of Future Teachers in University Environment

Muller Olga Iu.,

Candidate of Pedagogical sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy of Professional and Additional Education, Surgut State university, Surgut, Russia, orcid.org/0000-0002-8938-5386

Abstract. The relevance of the problem under study is associated with an important task of the higher education system, the preparation of future teachers for project activities in an educational institution. A modern teacher should have a wide range of knowledge, skills and abilities in the field of project activities. The purpose of the study is to develop a structural, content model in which key importance is attached to pedagogical conditions as a connecting link in the system of vocational training blocks, it contributes to the formation of project competence of future teachers in university environment. In this model the subject of the research is the model of forming the project competence of future teachers in university environment, which is a combination of the following interrelated blocks: target, technological and effective, including principles and approaches, developed stages and levels of forming the project competence of future teachers, as well as their criteria and indicators. Building a structurally meaningful model allows you to qualitatively analyze and plan the research and the implementation of this process in university practice. The methodological approaches and principles that are the basis of the model, the structure and content of its components reveal the mechanism for the development of project competence of future teachers. Research methods used are generalization, analysis of information, its synthesis and comparison. The theoretical significance of the study lies in the fact that its results enrich the theory and methodology of vocational education in the field of forming the project competence of future teachers; the practical significance lies in the effective formation of the project competence of future teachers in the conditions of the university.

Keywords: model, project, competence, formation, students, future teachers.

Современные тенденции, происходящие в образовании, приводят к тому, что педагог должен освоить и использовать новые подходы в своей деятельности, связанные с компетентным, лично-ориентированным методами и методом проектов.

В новых социально-экономических условиях меняется роль преподавателя и обучающегося. Обучающийся при этом является субъектом образовательного процесса, который должен в процессе обучения научиться формулировать проблему, ставить цель и определять пути решения сформулированной проблемы.

При этом педагог профессионального образования должен проводить систематическую работу, связанную с развитием различных компетенций. Он должен понимать суть всех нововведений в сфере образования, после чего можно оценивать эффективность его труда, в том числе и с позиции повышения качества образования. Проектная компетентность определяется проявлением активности в сфере проектной деятельности, созданием проектов и наличием способностей к творческому развитию.

Приоритетным направлением развития образования сегодня является создание благоприятных условий для раскрытия природного потенциала личности учащегося или студента, развития его личностных и учебных качеств. Рассмотрение профессиональной компетентности как важнейшего компонента личности является одним из современных постулатов в педагогическом направлении.

Цель данного исследования определяет смешанная (структурно-содержательная) модель [Загвязинский 2004: 21], которая имеет целевую направленность, отражает структурные элементы системы и функции, обеспечивающие достижение цели [Беспалько 1977].

Основополагающей идеей моделирования процесса формирования проектной компетентности будущих педагогов является разработка модели, которая позволяет повысить уровень их проектной сформированности [Глузман 2016].

Понятие педагогического моделирования связано с созданием модели, которая помимо цели педагогического проектирования включает пути ее достижения. Для построения такой модели необходимо отобрать определенные критерии, которые потом при практической работе дорабатываются, а сама модель позволяет описать технологии, алгоритмы и условия, связанные с достижением цели данной модели. Заключительный этап моделирования включает определение условий успешного использования модели в практической деятельности.

По мнению Г. В. Суходольского, модель является искусственно созданным объектом, как правило, имеющим схематичное выражение и отражающим реальный объект в упрощенном виде, однако способном воспроизвести основные параметры реального объекта, такие как: структура, свойства, взаимосвязи между отдельными элементами этого объекта [Суходольский 1988].

С точки зрения педагогики модель изображается структурной схемой, где отражается взаимосвязь элементов объекта исследования для выявления новых свойств или получения новых данных о реальном объекте.

Для разработки теоретического и методического обеспечения моделирования процесса формирования проектной компетентности был проведен анализ большого объема информации, связанной с теоретическими и практическими аспектами профессионального образования, а также был изучен практический опыт педагогического моделирования процессов и систем, в результате чего были сформулированы базовые положения процесса формирования проектной компетентности.

В разработанной модели формирования проектной компетентности будущих педагогов представлены три блока - целевой, технологический и результативный.

В целевом блоке модели определены:

- цель, которая позволяет определить результат процесса формирования проектной компетентности будущих педагогов [Муллер 2017: 151];
- методологические подходы и принципы.

Рассмотрим подходы, которые определяют основу формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза. Н. Ю. Пахомова определяет проектный метод как лично-ориентированную технологию, направленную на самостоятельное решение задачи учебного проекта, на раскрытие творческих способностей обучающихся [Пахомова 2008]. Поэтому формирование студента как субъекта проектной деятельности можно рассмотреть с точки зрения лично-ориентированного подхода (А.Н. Леонтьевым [Леонтьев 1975], И.С. Якиманской [Якиманская 2000] и др.) и предусматривает совокупность таких качеств, как познавательные способности, мотивационная готовность, рефлексия собственной деятельности. Такой подход основывается на признании индивидуальности каждого студента, на опору его личного потенциала.

Использование метода проектов дает возможность реализовывать и деятельностный подход (Л. С. Выготский [Выготский 2005], П. Я. Гальперин [Гальперин 1988], И. А. Зимняя [Зимняя 2010] и др.), который предполагает включение студентов в активную познавательную деятельность.

Данный блок модели определяет основанные на идеях этих подходов принципы, которые являются «исходными требованиями к процессу обучения, вытекающими из закономерностей» [Попова 2011: 5].

В основу формирования проектной деятельности будущих педагогов вуза положены определенные принципы: интегративности, мультимедийности, креативности, ориентации на самообразование и саморазвитие.

Технологический блок модели состоит из мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов, в данный блок входят следующие педагогические условия:

- организация обучения в сотрудничестве;
- внедрение в образовательный процесс дополнительного курса «Учимся работать над проектом»;
- внедрение проектного метода в качестве формы самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин «Психология» и «Педагогика».

Алгоритм формирования проектной компетентности будущих педагогов включает в себя в соответствии с поставленными в модели задачами три этапа.

Первый этап заключается в творческой и научной активности студентов (участие в проектах и конференциях), а также в сотрудничестве.

Во второй этап входит разработка и реализация дополнительного курса.

На третьем этапе важную роль играет самостоятельная работа студентов.

Содержание результативного блока включает конкретные результаты процесса формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза.

Данный блок позволяет определить критерии, показатели и уровни формирования проектной компетентности будущих педагогов.

На основании выделенных компонентов мы определили критерии формирования проектной компетентности будущих педагогов: личностный, когнитивный и операционно-деятельностный (см.: Табл.).

Табл. – Критерии формирования проектной компетентности

Личностный критерий	Когнитивный критерий	Операционно-деятельностный критерий
проектное видение мира, наличие творческих способностей	знания о проектной технологии	обучение студентов творческой проектной деятельности
понимание важности проектной деятельности в жизни человека	ориентация на творчество в деятельности (креативность)	применение традиционных и нетрадиционных методов обучения
стремление к созданию новых материальных и духовных ценностей	владение содержанием, последовательностью проектирования	овладение студентами навыками проектирования

Схематически структурно-содержательная модель формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза представлена на рисунке (см.).

Эффективное функционирование структурно-содержательной модели процесса формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза будет успешно реализовано при определенных педагогических условиях [Ротова 2021: 360].

Таким образом, в результате исследования была разработана модель формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза.

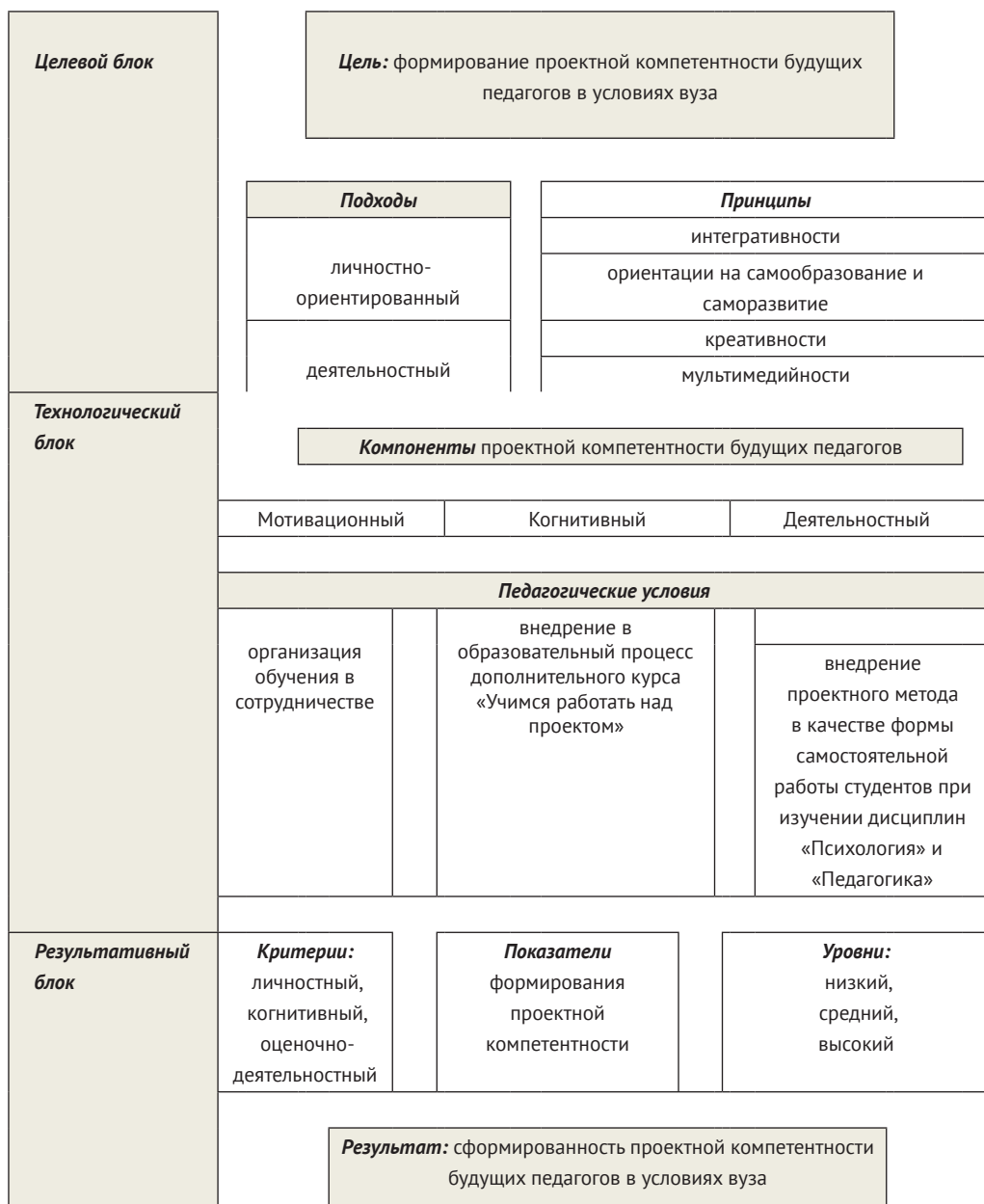


Рис. Модель формирования проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза

На основании вышесказанного, проектная деятельность студентов осуществляется как одна из ключевых, так как выступает не только как цель, но и как средство эффективного развития личности.

Источники и литература:

1. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // *Almamater*. 2004. № 9. С. 21–25.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронеж ун-та, 1977. 304 с.
3. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография / Н. А. Глузман [и др.]. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. 300 с.
4. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. 166 с.
5. Муллер О. Ю. Современная модель методической готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // *Ценности и смыслы*. 2017. № 2. С. 149–158.
6. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: 2008. С. 30.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. / Под ред. М.А. Ушаковой. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ. 2005. 670 с.
10. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: Избр. психол. тр. / Под ред. А.И. Подольского. М., Воронеж: МОДЭК, 1998. 480 с.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.
12. Попова Г. Г. Интегративный подход к конструированию содержания образования в образовательных учреждениях системы НПО // *Наука, образование, общество*. 2011. № 5. С. 5.
13. Ротова Н. А. Педагогические условия организации планирования современного урока изобразительного искусства в начальной школе // *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференция с международным участием*. Нижневартовск, 2021. С. 360–366.

Статья поступила в редакцию 13.05.2021

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.851

ББК 74.2

DOI:10.33065/2307-1052-2021-2-36-115-121

Детская академия фрактальной геометрии как средство формирования проектно-исследовательской компетентности учащихся старших классов

Зеленикин Александр Юрьевич,

ведущий специалист управления довузовского образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, orcid.org/0000-0003-2424-5881

Аннотация. В статье предложена структура и содержание проекта малой детской академии в рамках дополнительного математического образования по направлению «Фрактальная геометрия для учащихся старших классов». Описана система построения образовательного процесса в детской академии и приведена таблица тематического планирования на один учебный год. Целью данной статьи является представление новой формы образовательного процесса с применением проектно-исследовательской деятельности в дополнительном образовании старшеклассников посредством фрактальной геометрии для реализации в образовательных организациях. Задачами статьи являются научное обоснование необходимости включения гуманитарной составляющей в преподавание фрактальной геометрии; изучение теоретических основ фрактальной геометрии с целью использования в дополнительном математическом образовании при организации проектно-исследовательской деятельности; описание видов организации математической деятельности и выявление методических приемов для обучающихся; разработка методического аппарата, описание проектно-исследовательской формы обучения.

Ключевые слова: фрактальная геометрия, детская академия, проектно-исследовательская компетентность, модульные классы, межпредметные творческие группы, дистанционное образование, дополнительное математическое образование.

Children's Academy of Fractal Geometry as a Means of Forming Design and Research Competence of High School Students

Zelenikin Aleksandr Iu.,

Leading specialist of pre-university education Department, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, orcid.org/0000-0003-2424-5881

Abstract. The article proposes the structure and content of the project of a children's academy in the framework of additional mathematical education in «Fractal geometry for senior students». The system of building the educational process in the children's

academy is described and a table of thematic planning for one academic year is given. The purpose of this article is to present a new form of the educational process with the use of design and research activities in the additional education of high school students through fractal geometry for implementation in educational organizations. The objectives of the article are to scientifically substantiate the need to include the humanitarian component in teaching fractal geometry; study of the theoretical foundations of fractal geometry in order to use it in additional mathematical education in the organization of design and research activities; description of the types of organization of mathematical activities and the identification of methodological techniques for students; development of a methodological apparatus, description of the design and research form of education.

Keywords: fractal geometry, children's academy, design and research competence, modular classes, intersubject creative groups, distance education, additional mathematical education.

В настоящее время образование значительно модернизируется. Общее образование должно быть направлено на становление интеллектуально развитого человека с целостным мировоззрением, способного стать профессионалом своего дела. Важно подчеркнуть, что сохраняющаяся дифференциация предметов в рамках программ общего образования вступает в противоречие с тенденцией к объединению всех сфер жизни общества – экономической, политической, духовной, социальной. Такой подход провоцирует появление фрагментации взглядов растущего человека на мир, что может препятствовать формированию системного мышления. Однако на современном этапе отказ от предметной организации обучения вряд ли возможен, поскольку это может привести лишь к размыванию содержания образования [Сергеев 2005: 56; Яковлева 1997: 116].

Полагаем, что математическое образование может внести серьезный вклад в решение указанной проблемы. Математика развивает и продвигает новые направления в науке, математические методы становятся все более распространенными и разнообразными, математические модели природных явлений, технологических процессов и социальных ситуаций все более точно отражают их суть. Характер, способы получения и способы представления знания меняются глобально с компьютеризацией и гуманитаризацией точной науки [Горев 2003: 39].

Благодаря тесной связи математики, информатики, естественных и гуманитарных наук развитие компьютерных технологий привело к формированию принципиально новых направлений в математике, таких как компьютерное математическое моделирование, дискретная математика и фрактальная геометрия. Это оказалось возможным, прежде всего, за счет использования компьютерных инструментов решения математических задач, которые, в свою очередь, создают благоприятные условия для творческой исследовательской деятельности школьников. Полагаем, что курсы и дополнительные образовательные программы, посвященные новым междисциплинарным научным направлениям, способны внести значимые изменения во всю систему образования [Халперн 2000: 60].

Фрактальная геометрия неотделима от высшей алгебры, планиметрии и стереометрии, информатики и ИКТ, начал вещественного и функционального анализа, топологии, теории вероятностей и статистики, теории хаоса. Это прикладная наука, связанная в первую очередь с деятельностью человека в экологии, металлургии, экономике, физике,

психологии, лингвистике, политологии и других направлениях. Изучение данной математической области тесно связано с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. Однако фрактальная геометрия, требующая формирования новых подходов к освоению знаний, естественно, не включена в стандарты школьного образования, поэтому методы обучения в этой области недостаточно развиты [Азевич 2005: 8; Стукалова 2004: 13].

Фрактальная геометрия – это огромный информационный источник для разработки актуальных на сегодняшний день проектов, а также кладезь для глубокого изучения математики, для выдвижения и обоснования гипотез и решения проблем точной науки в ходе проведения исследований. Поскольку новая математическая отрасль тесно связана с анализом абстрактных математических объектов, основная аудитория для изучения фрактальной геометрии может быть определена как обучающиеся старших классов организаций среднего общего образования [Крымова 2006: 65; Секованов 2007: 120; Шолохович 1995: 98].

Общепризнанно, что система школьного образования должна быть направлена на формирование у обучающихся прочной системы универсальных знаний, умений и навыков и при этом устремлена на приобретение опыта в процессе самостоятельной деятельности. Этим целям отвечает использование проектно-исследовательских методик в образовательном процессе; подобные практики способствуют также выявлению развитию творческого потенциала личности. Фрактальная математика как основа содержания проектно-исследовательской деятельности предоставляет широкие возможности для знакомства с новейшими математическими идеями, для включения в решение современных проблем, для уяснения характера связи математики и ее приложений [Бабкин 2007: 5; Симановский 2007: 77].

В связи с этим предлагается построение нового структурного звена системы российского дополнительного математического образования – детской математической академии «Фрактал». Предполагается, что такая структура будет решать задачи как углубления собственно математического образования школьников, участвующих в работе, так и формирования у них исследовательской мотивации и опыта планирования и реализации исследований. Внедрение системы детской математической академии «Фрактал» в школьную жизнь позволит обучающимся определить собственные мотивы освоения математических инструментов, планировать ход исследования и представлять результат в виде готового и полезного продукта.

Детская математическая академия «Фрактал» (далее – МАФ) является добровольным творческим объединением учащейся молодежи старших классов общеобразовательных организаций.

Деятельность МАФ регламентируется основным законом государства – Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, Конвенцией о правах ребенка, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации и Министерства просвещения РФ, Уставом образовательной организации, на базе которого реализуется деятельность, правилами внутреннего распорядка образовательной организации, приказами и распоряжениями руководителя образовательной организации, иными локальными актами.

МАФ обеспечивает реализацию дополнительных общеобразовательных программ информационно-технологического и математического направления, исполняет Федеральный закон №273 от 29.12.2012 в части удовлетворения образовательных

потребностей личности, общества и государства, а также сопровождает личностное развитие учащихся путем привлечения их к выполнению учебно-исследовательских работ и в разработке алгоритма проектной деятельности.

Структура МАФ определяется особенностями организации учебного и научно-исследовательского процессов в образовательной организации. Руководство МАФ осуществляет руководитель, который назначается и освобождается от должности приказом руководителя образовательной организации.

Главной целью деятельности МАФ является выявление интеллектуального потенциала детей, проявивших способности в области математики и информатики, и оказание им поддержки в личностном развитии, в том числе в формировании научно-технических знаний, в развитии творческого потенциала и исследовательских компетенций, путем привлечения их к разработке научно-образовательных проектов.

Особая роль отводится решению таких задач, как:

- формирование научного мировоззрения обучающихся посредством углубленного изучения дисциплин естественнонаучного направления;
- создание условий для повышения конкурентоспособности выпускников, проживающих в отдаленных от научных центров населенных пунктах;
- выявление интеллектуального потенциала одаренных детей, развитие исследовательских умений и навыков, креативного и аналитического мышления для реализации учебных исследований и проектов;
- подготовка школьников к Всероссийским олимпиадам по математике и информатике;
- подготовка научных школьных работ к представлению на Всероссийских и международных конкурсах.

Для решения этих задач предлагается введение комплекса мер: проектирование индивидуальных образовательных траекторий учащихся, использование групповых и массовых форм обучения в дистанционном варианте.

Основной деятельностью МАФ предполагается организация и проведение дистанционных занятий с целью углубленной подготовки одаренных и талантливых в области математики и информатики учащихся 9–11 классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев, колледжей к конкурсам и олимпиадам различного уровня. Работа МАФ осуществляется преимущественно в групповой форме.

Основными структурными подразделениями МАФ могут являться:

- модульные классы – классы, которые формируются в зависимости от возраста и степени подготовки к изучению фрактальной геометрии с упрощением или усложнением материала дистанционного курса;

- межпредметные творческие группы – модульные классы на стадии проектно-исследовательской деятельности с работами, характеризующими применение фрактальной теории в различных областях научно-технического прогресса.

Работу и координацию образовательной и научной деятельности МАФ осуществляют руководитель, координатор и преподавательский состав. Работа МАФ осуществляется на трех уровнях: школьном, районном (городском), областном.

Первоначально проводится дистанционный курс повышения квалификации учителей с ускоренным изучением программы. Учителя, получившие сертификаты о повышении квалификации, создают на базе образовательных организаций модульные классы, с которыми проводят обучение как в собственных групповых, так и в кросс-групповых (с привлечением слушателей других образовательных организаций) форматах посредством лабораторно-практических работ. В итоге создаются межпредметные творческие

группы, которые проходят защиту проектов внутри школы. Особо отличившиеся и проявившие способности в проектно-исследовательской деятельности учащиеся формируют виртуальный альянс, проходящий несколько испытаний в дистанционных игровых турнирах, web-квестах и сетевых мини-олимпиадах, позволяющих отобрать детей для финального этапа конкурса. На областном уровне организуется конкурс школьных проектов, по итогам которого определяются победители и призеры. Победители и призеры награждаются дипломами и подарочно-сувенирной продукцией.

Образовательный процесс в МАФ осуществляется на основе учебного плана и регламентируется расписанием занятий, графиком учебного процесса, утверждаемым руководителем образовательной организации, на базе которой реализуется программа академии.

Образовательный процесс рассчитан на один год. Учебные планы и программы разрабатываются координатором и преподавательским составом. Учебно-методический материал обновляется по мере необходимости. По окончании полного курса МАФ обучающимся выдаются сертификаты.

Учебная недельная нагрузка обучающихся, наполняемость учебных групп определяется реализуемой программой в соответствии с требованиями действующих нормативных документов. Занятия организуются в соответствии с планом и графиком учебного процесса с недельной нагрузкой от двух до трех академических часов (см.: *Табл.*).

Табл. – Календарно-тематическое планирование курса математической академии «Фрактал»

Наименование темы	Количество часов
Введение. История фрактальной геометрии.	2
Аксиоматика фрактальной геометрии. Самоподобие.	2
Аксиоматика фрактальной геометрии. Фрактальная размерность. Предел. Логарифмическая функция.	3
Периметр и площадь фракталов.	2
Теория хаоса и фрактальная геометрия.	2
Древоподобные фракталы и их свойства.	2
Фракталы и системы исчисления.	2
Фрактал Паскаля. Комбинаторные задачи.	2
Исследование снежинки Коха. Построение в ПО «Живая математика»	3
Создание фракталов в MicrosoftPaint.	3
Создание фракталов в AdobePhotoshop.	3
Создание конструктивных фракталов в MicrosoftExcel.	3
Создание алгебраических фракталов в MicrosoftExcel.	3
Теория алгоритмов и фрактальная геометрия. L-системы.	3
Язык программирования Logo. Создание элементов фракталов.	4
Построение фрактала Дерево Пифагора в Logo.	3
Построение фрактала Кривая Коха в Logo.	3
Построение фрактала Кривакадемии «Фрактал»ая Мандельброта в Logo.	3
Итоговый тест по курсу Фрактальная геометрия	2
Выбор и консультация по учебно-исследовательским проектам.	6
Защита проектов	4

Наименование темы	Количество часов
Введение. История фрактальной геометрии.	2
Аксиоматика фрактальной геометрии. Самоподобие.	2
Аксиоматика фрактальной геометрии. Фрактальная размерность. Предел. Логарифмическая функция.	3
Периметр и площадь фракталов.	2
Теория хаоса и фрактальная геометрия.	2
Древовидные фракталы и их свойства.	2
Фракталы и системы исчисления.	2
Фрактал Паскаля. Комбинаторные задачи.	2
Исследование снежинки Коха. Построение в ПО «Живая математика»	3
Создание фракталов в MicrosoftPaint.	3
Создание фракталов в AdobePhotoshop.	3
Создание конструктивных фракталов в MicrosoftExcel.	3
Создание алгебраических фракталов в MicrosoftExcel.	3
Теория алгоритмов и фрактальная геометрия. L-системы.	3
Язык программирования Logo. Создание элементов фракталов.	4
Построение фрактала Дерево Пифагора в Logo.	3
Построение фрактала Кривая Коха в Logo.	3
Построение фрактала Кривая Мандельброта в Logo.	3
Итоговый тест по курсу Фрактальная геометрия	2
Выбор и консультация по учебно-исследовательским проектам.	6
Защита проектов	4

В течение учебного года слушателям предлагается курс дистанционных лекций, сопровождаемый практическими и лабораторными занятиями, комплекс развивающих самостоятельных работ, мини-исследований, контрольных работ. В конце обучения слушателям предполагается защитить проектную работу.

В МАФ принимаются все желающие 9–11 классов организаций среднего (общего) образования на основании письменного заявления учащихся и согласия родителей или лиц, их заменяющих, квитанции об оплате за оказание услуг по программе дополнительного образования или ее копии. Образовательная организация, на базе которой реализуется академия, обязана иметь лицензию на право осуществления дополнительного образования. Дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с ограниченными возможностями, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, могут быть освобождены от оплаты обучения.

Прием учащихся в МАФ осуществляется в течение всего учебного года. Зачисление осуществляется приказом руководителя образовательной организации, на базе которой реализуется программа академии.

Отчисление учащихся из состава слушателей МАФ осуществляется приказом в порядке и по основаниям, установленным законодательством и локальными актами образовательной организации, на базе которой реализуется программа академии.

МАФ оказывает образовательные услуги на основании гражданско-правовых договоров. При осуществлении платных образовательных услуг МАФ руководствуется законодательством РФ, регулирующим данную деятельность.

Источником формирования бюджета МАФ являются средства, полученные МАФ от оказания платных образовательных услуг; благотворительные взносы и пожертвования; другие, не запрещенные законодательством источники.

Расходование средств МАФ осуществляется в соответствии с утвержденным планом финансово-экономической деятельности, сметами, нормативными и локальными актами образовательной организации, на базе которой реализуется программа академии.

Итак, на основе анализа научно-методических и психолого-педагогических источников определен методический подход к развитию проектно-исследовательской компетентности в рамках реализации структурной ячейки дополнительного математического образования – детской академии фрактальной геометрии. Разработанная методика изучения элементов фрактальной геометрии с применением информационных и коммуникационных технологий, программа дистанционного курса, комплекс лабораторно-практических занятий способствуют формированию у обучающихся новых математических понятий, систематизации ранее изученных, развитию устойчивого интереса к изучению математики и информатики, а также повышению уровня математической подготовки и уровня мыслительной деятельности. Созданная модель реализации интегративного взаимодействия математики и информатики отражает структуру и содержание процесса ознакомления обучающихся с элементами фрактальной геометрии на основе новых информационных и коммуникационных технологий.

Источники и литература:

1. Азевич А. И. Фракталы: геометрия и искусство // Математика в школе. 2005. № 4. С. 7 – 78.
2. Бабкин А. А. Изучение элементов фрактальной геометрии как средство интеграции знаний по математике и информатике в учебном процессе педколледжа: дис.... канд. пед. наук. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т, 2007. 201 с.
3. Горев П. М. Об организации системы дополнительного математического образования в средней школе // Материалы региональной научно-практической конференции «Преподавание математики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики». Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2003. С. 36 – 39.
4. Крымова Л. Н. Метод проектов в обучении математике // Математика в школе. 2006. № 4. С. 62 – 68.
5. Секованов В. С. Обучение фрактальной геометрии как средство формирования креативности студентов физико-математических специальностей университетов: дис.... д-ра пед. наук. М.: Московский гос. ун-т, 2007. С. 114 – 125.
6. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. М.: АРКТИ, 2005. С. 54 – 57.
7. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль: Академия развития, 2007. С. 77.
8. Стукалова Н. А. Повышение качества математической подготовки ориентированных на обучение в вузе старшеклассников в системе дополнительного образования: дис. канд. пед. наук. Омск: Омский гос. ун-т, 2004. С. 12 – 14.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 №413 // Собр. законодательства РФ – 2012. 35 с.
10. Халперн Д. Психология критического мышления // Четвертое международ. издание. СПб.: Питер, 2000. С. 59 – 68.
11. Шолохович В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях: автореф. дисс. на соискодкт. пед. наук. Екатеринбург, 1995. С. 93 – 99.
12. Яковлева Е. П. Психология развития творческого потенциала личности. М.: МПСИ, 1997. С. 114 – 119.

Статья поступила в редакцию: 23.05.2021

Сведения об авторах

Гмызина Г. Н.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: gng13@mail.ru

Горшенков Я. О.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: yaroslav.gorshenkov.97@mail.ru

Гусельцева М. С.,

Психологический институт Российской академии образования,
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4
Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и
государственной службы при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, просп. Вернадского, д. 82, стр. 3
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Демидова Т. Э.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: demidova66@rambler.ru

Зеленикин А. Ю.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: alex.zln@yandex.ru

Коврова М. А.,

Вятский государственный университет,
610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36
E-mail: usr12019@vyatsu.ru

Кузьмина А. С.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: angelina9sergeevna9@gmail.com

Лаптева Ю. А.,

Вятский государственный университет,
610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36
E-mail: JuliLa19@yandex.ru

Муллер О. Ю.,

Сургутский государственный университет,
628400, г. Сургут, пр. Ленина, д. 1
E-mail: olga_megion@mail.ru

Назаренко Л. Д.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Панков Р. Н.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: ronasava@mail.ru

Поляков С. Д.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Романова Ю. Д.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: ryu.12.03@mail.ru

Симагина Ю. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: beautylia@mail.ru

Суетин И. Н.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: piazzolla73@gmail.com

Тихонова А. Ю.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: tikhonovaau@yandex.ru

Чеснокова А. А.,

Вятский государственный университет,
610000, г. Киров, ул. Московская, д. 36
E-mail: stud088307@vyatsu.ru

Шабанов Е. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5

E-mail: shev@ulspu.ru

Шмакова А. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5

E-mail: anshmak@mail.ru

Our authors

Gmyzina G. N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: gng13@mail.ru

Gorshenkov Ia. O.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: yaroslav.gorshenkov.97@mail.ru

Guseltseva M. S.,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
125009, Russia, Moscow, ul. Mokhovaya, d. 9, bldg. 4
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
119571, Russia, Moscow, prosp. Vernadskogo, d. 82, bldg. 3
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Demidova T. E.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: demidova66@rambler.ru

Zelenikin A. Iu.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: alex.zln@yandex.ru

Kovrova M. A.,

Vyatka State University,
610000, Russia, Kirov, ul. Moskovskaya, d. 36
E-mail: usr12019@vyatsu.ru

Kuzmina A.S.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: angelina9sergeevna9@gmail.com

Lapteva Iu. A.,

Vyatka State University,
610000, Russia, Kirov, ul. Moskovskaya, d. 36.
E-mail: JuliLa19@yandex.ru

Muller O. Iu.,

Surgut State university,
628400, Russia, Surgut, pr. Lenina, d. 1
E-mail: olga_megion@mail.ru

Nazarenko L. D.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: ld_nazarenko@mail.ru

Pankov R. N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: ronasava@mail.ru

Polyakov S. D.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Romanova Iu. D.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: ryu.12.03@mail.ru

Simagina Iu. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: beautylia@mail.ru

Suetin I. N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: piazzolla73@gmail.com

Tikhonova A. Iu.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5
E-mail: tikhonovaau@yandex.ru

Chesnokova A. A.,

Vyatka State University,
610000, Russia, Kirov, ul. Moskovskaya, d. 36.
E-mail: stud088307@vyatsu.ru

Shabanov E. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5

E-mail: shev@ulspu.ru

Shmakova A. P.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Russia, Ulyanovsk, ploshchad V. I. Lenina, d. 4/5

E-mail: anshmak@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различие дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общепотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.