

ISSN 1609-624X



# ВЕСТНИК

ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

TOMSK STATE  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
BULLETIN

**2'2022**

Выпуск 2 (220)

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ**  
**УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ТГПУ)**

# **ВЕСТНИК**

**ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОГО**  
**УНИВЕРСИТЕТА**

**(Tomsk State Pedagogical University Bulletin)**

Научный журнал  
Издается с 1997 года

**ВЫПУСК 2 (220) 2022**

**ТОМСК**  
**2022**

**Главный редактор:**

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)*

**Редакционная коллегия:**

*А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия);*

*С. Б. Куликов, доктор философских наук, доцент (зам. главного редактора) (Томск, Россия);*

*Н. Ф. Алефиренко, доктор филологических наук, профессор (Белгород, Россия);*

*Н. С. Болотнова, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ (Томск, Россия);*

*А. А. Веряев, доктор педагогических наук, профессор (Барнаул, Россия);*

*М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);*

*Л. Р. Дускаева, доктор филологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);*

*Ю. В. Кобенко, доктор филологических наук, профессор (Томск, Россия);*

*А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, профессор, член-кор. РАО (Томск, Россия);*

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);*

*А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО (Новосибирск, Россия);*

*С. Д. Одинцов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия; Барселона, Испания);*

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);*

*В. А. Стародубцев, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);*

*А. Б. Туманова, доктор филологических наук, профессор (Алматы, Казахстан);*

*В. Д. Черняк, доктор филологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)*

*S. Carozziello, профессор (Неаполь, Италия);*

*E. Elizalde, профессор (Барселона, Испания);*

*S. Koryčánková, доктор философии, доцент (Брно, Чехия);*

*R. Leikin, профессор (Хайфа, Израиль);*

*M. Sasaki, профессор (Киото, Япония).*

**Научные редакторы выпуска:**

*С. И. Поздеева, Н. С. Болотнова*

**Учредитель:**

**ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»**

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 28.12.2018).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- европейскую базу данных European reference index for the humanities and the social sciences (ERIH Plus);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 52-06-17, тел./факс 8 (3822) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ.

Адрес издательства, типографии: ул. Герцена, 49, Томск, Россия, 634061.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-51990 от 07.12.2012

Подписано в печать: 28.02.2022. Дата выхода в свет: 10.03.2022. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 23,5. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1205/Н

Выпускающий редактор: Л. В. Домбраускайте. Технический редактор: О. А. Турчинович. Корректор: Е. В. Литвинова

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2022. Все права защищены

**MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION**

**Tomsk State Pedagogical University  
(TSPU)**

**TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**  
**BULLETIN**

Published since 1997

**ISSUE 2 (220) 2022**

**TOMSK  
2022**

**Editor-in-Chief**

*V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)*

**Editorial Board:**

*A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation);*

*S. B. Kulikov, Doctor of Philosophy, Associate Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation);*

*N. F. Alefirenko, Doctor of Philology, Professor (Belgorod, Russian Federation);*

*N. S. Bolotnova, Doctor of Philology, Professor, Honored Worker of Higher School of the Russian Federation (Tomsk, Russian Federation);*

*A. A. Veryayev, Doctor of Pedagogy, Professor (Barnaul, Russian Federation)*

*M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*L. R. Duskaeva, Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russian Federation);*

*Yu. V. Kobenko, Doctor of Philology, Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Tomsk, Russian Federation);*

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education, Honoured Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);*

*A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation);*

*S. D. Odintsov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation; Barcelona, Spain);*

*S. I. Pozdeyeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*V. A. Starodubtsev, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);*

*A. B. Tumanova, Doctor of Philology, Professor (Almaty, Kazakhstan);*

*V. D. Chernyak, Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russian Federation);*

*S. Capozziello, Professor (Naples, Italy);*

*E. Elizalde, Professor (Barcelona, Spain);*

*S. Koryčánková, Ph.D (Brno, Czech Republic);*

*R. Leikin, Professor (Haifa, Israel);*

*M. Sasaki, Professor (Kyoto, Japan).*

**Scientific Editors of the Issue:**

*S. I. Pozdeyeva, N. S. Bolotnova*

**Founder:**

**Tomsk State Pedagogical University**

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 28.12.2018).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- in the database of “European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH Plus)”;
- in the database of periodicals “Ulrich’s Periodical Directory”.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomol’skiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 52-06-17, tel./fax +7 (3822) 31-14-64. E-mail: [vestnik@tspu.edu.ru](mailto:vestnik@tspu.edu.ru)

Printed in the TSPU publishing house:

ul. Gerzena, 49, Tomsk, Russia, 634061.

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-51990, issued on 07.12.2012.

Approved for printing: 28.02.2022. Submitted for printing: 10.03.2022. Format: 60×90/8. Paper: offset.

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1205/H

Production editor: L. V. Dombrasukayte. Text designer: O. A. Turchinovich. Proofreading: E. V. Litvinova

© Tomsk State Pedagogical University, 2022. All rights reserved

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

|  |    |
|--|----|
| <i>Малякова Н. С.</i> Социально-эмоциональные аспекты в антропологической традиции российского образования . . . . .   | 7  |
| <i>Сухов А. О.</i> Методологические аспекты становления театральной педагогики . . . . .   | 19 |
| <i>Байтуганов В. И.</i> Проектирование сетевого образовательного кластера на традициях народной педагогики в условиях взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования . . . . . | 31 |

## ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| <i>Дудина Е. А.</i> Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема . . . . .                              | 39 |
| <i>Метлина А. Е.</i> Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса . . . . .      | 50 |
| <i>Трофимов И. О., Курьянович А. В.</i> Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема . . . . . | 58 |

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

|   |     |
|---|-----|
| <i>Цигулева О. В.</i> Образовательные практики как инструмент реализации формирования человеческого капитала: анализ опыта зарубежных негосударственных университетов . . . . . | 69  |
| <i>Москалев М. Г., Носова А. Д., Газизов Т. Т.</i> Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога . . . . .   | 77  |
| <i>Повинич А. Ю.</i> Формирование компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных . . . . .   | 86  |
| <i>Кислицин И. А.</i> Педагогические противоречия в системе подготовки специалистов в области противодействия киберпреступности . . . . .                                       | 96  |
| <i>Чакурин В. А., Доманский В. А.</i> Полифункциональный контроль в оценивании сформированности военно-профессиональных компетенций курсантов военного вуза . . . . .           | 107 |

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Шевцова Г. В., Москалец Л. Е.</i> Роль мотивации при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе . . . . . | 116 |
| <i>Емельянова Я. Б.</i> Психолингвистические и психологические основы мобильности языковых знаний переводчика . . . . .                           | 125 |

## ВОПРОСЫ СТИЛИСТИКИ И МЕТОДИКИ

|  |     |
|--|-----|
| <i>Баженова Е. А., Карпова Т. Б.</i> Креативная стилистика: онтология и дидактика . . . . .  | 135 |
| <i>Иванченко С. А.</i> Лексическая и образная структура надписей к акварелям М. А. Волошина как отражение его поэтической картины мира . . . . . | 144 |
| <i>Бутакова Л. О.</i> Сочинения школьников на свободные темы: формально-смысловая организация текста . . . . .                                   | 154 |

## ОБЗОРЫ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Сартакова Е. Е.</i> Проблемы развития теории геймификации в России . . . . . | 168 |
|---|-----|

# CONTENTS

---

## ISSUES OF PEDAGOGY

|  |    |
|--|----|
| <i>Malyakova N. S.</i> Social and Emotional Aspects in the Anthropological Tradition of Russian Education . . . . .  | 7  |
| <i>Sukhov A. O.</i> Methodological Aspects of Theatre Pedagogy Formation . . . . .   | 19 |
| <i>Baytuganov V. I.</i> Network Educational Cluster Conception Based on Public Pedagogy Traditions in the Context of General and Supplementary Educational Institutions' Cooperation . . . . . | 31 |

## GENERAL EDUCATION

|   |    |
|---|----|
| <i>Dudina E. A.</i> Mentoring the Gifted: Educational and Psychological Perspectives . . . . .                                | 39 |
| <i>Metlina A. E.</i> Model of Tutorial Support in Increasing The Productivity of the Educational Process . . . . .            | 50 |
| <i>Trofimov I. O., Kuryanovich A. V.</i> Enrichment of the Vocabulary Stock of Pupils as a Linguomethodical Problem . . . . . | 58 |

## PROFESSIONAL TRAINING

|  |     |
|--|-----|
| <i>Tsiguleva O. V.</i> Educational Practices as a Tool For Implementing Human Capital's Formation: the Experience of Foreign Private Universities . . . . .  | 69  |
| <i>Moskalev M. G., Nosova A. D., Gazizov T. T.</i> Digital Educational Resources in the Work of the Teacher . . . . .  | 77  |
| <i>Povnich A. Yu.</i> Formation of Competencies of Young Researchers to Work with Foreign Databases . . . . .  | 86  |
| <i>Kislitsin I. A.</i> Pedagogical Contradictions in the System of Educating Specialists in the Field of Cybercrimes Counteraction . . . . .                 | 96  |
| <i>Chakurin V. A., Domanskiy V. A.</i> Multifunctional Control in Assessing the Formation of Military Professional Competencies of Military Cadets . . . . . | 107 |

## FOREIGN LANGUAGE TRAINING

|  |     |
|--|-----|
| <i>Shevtsova G. V., Moskalets L. E.</i> The Role of Motivation in the Professional Focused Foreign Language Training in a Technical University . . . . . | 116 |
| <i>Emelyanova Ya. B.</i> Psycholinguistic and Psychological Foundations of Mobility of Translator's Linguistic Knowledge . . . . .                       | 125 |

## ISSUES OF STYLISTICS AND METHODS

|   |     |
|---|-----|
| <i>Bazhenova E. A., Karpova T. B.</i> Creative Stylistics: Ontology and Didactics . . . . .   | 135 |
| <i>Ivanchenko S. A.</i> Lexical and Image Structure of Inscriptions to Watercolors by M. A. Voloshin as a Reflection of His Poetic Picture of the World . . . . . | 144 |
| <i>Butakova L. O.</i> Essays by Pupils on Free Topics: Formal and Semantic Organization of the Text . . . . .   | 154 |

## REVIEWS

|  |     |
|--|-----|
| <i>Sartakova E. E.</i> Problems of Development of the Theory of Gamification in Russia . . . . . | 168 |
|--|-----|

# ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371.215

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-7-18>

## СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Наталья Сергеевна Малякова*

*Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия,  
malya-nataliya@yandex.ru*

### **Аннотация**

**Введение.** Цивилизационные вызовы к человеку определяют необходимость актуализации гуманистической парадигмы в образовании. Примером поиска путей гуманизации является направление социально-эмоционально-этического обучения, разрабатываемое в университете Эмори в США, в основе которого лежит идея целостного развития человека средствами образования.

**Цель** – выявление особенностей российского образования в реализации гуманистической идеи социально-эмоционального образования человека.

**Материал и методы.** За основу анализа взято понятие «антропологическая традиция» как системная характеристика идей о целостном образовании человека, дающая представление о педагогическом опыте, его сохранении и дальнейшем развитии, начиная от фундаментальных трудов К. Д. Ушинского и заканчивая современными исследованиями: на этапах русской, советской и российской школ. Методом генетического анализа идеи эмоционального развития ребенка в образовании во взаимосвязи с социальным компонентом выделены характеристики двух ее аспектов: эмоционально-социального (психофизиологического) и социально-эмоционального (социокультурного).

**Результаты и обсуждение.** Рассмотрены особенности развития эмоционально-социальной линии в трудах ученых русской школы и выявлена преемственность с этапом советской школы в психологических трудах. Генетический анализ развития социокультурной линии проявил два основных направления во взаимодействии социального и эмоционального компонентов: художественно-эстетическое и социальное наследование культурной традиции России. Изучение эмоционально-социального направления показывает преемственность антропологической традиции: от положений К. Д. Ушинского о необходимости использовать силу эмоций человека в его образовании наряду с интеллектуальной сферой к исследованиям эмоциональной сферы, осуществленным в рамках педологии, и далее к психологическим исследованиям о значении интересов и потребностей человека в его воспитании. В социально-эмоциональном направлении выявлена преемственность эмоционального насыщения социализации детей и подростков в художественно-эстетическом творчестве: от опыта начала прошлого века по организации жизни детских сообществ к современной практике дополнительного образования детей. Выделена также духовная направленность наследования культурных ценностей общества.

**Заключение.** Сделан вывод о необходимости дальнейшего развития опыта соединения эмоционального и социального компонентов в современных условиях, требующих преодоления рисков, связанных с нарастанием кризиса человека и социальной трансформации детства.

**Ключевые слова:** гуманистическая функция образования, социально-эмоциональный компонент, педагогическая антропология, антропологическая традиция, эмоциональное развитие ребенка в образовании, искусство как средство социализации, социальное наследование

**Для цитирования:** Малякова Н. С. Социально-эмоциональные аспекты в антропологической традиции российского образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 7–18. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-7-18>

**Благодарности:** Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 20-013-00875 «Направление социально-эмоционально-этического обучения»).

## ISSUES OF PEDAGOGY

### SOCIAL AND EMOTIONAL ASPECTS IN THE ANTHROPOLOGICAL TRADITION OF RUSSIAN EDUCATION

*Nataliya S. Malyakova*

*A. S. Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, malya-nataliya@yandex.ru*

#### **Abstract**

*Introduction.* Civilizational challenges to a person determine the need to actualize the humanistic paradigm in education. An example of the search for ways of humanization is the direction of social-emotional-ethical training, developed at Emory University in the USA, which is based on the idea of holistic human development by means of education.

Within the framework of the grant of the Russian Foundation for Basic Research “Direction of socio-emotional and ethical education”, the *aim* was set to identify the features of Russian education in the implementation of this humanistic idea.

*Material and methods.* The analysis is based on the concept of “anthropological tradition” as a systematic characteristic of the ideas about the integral education of a person, which gives an idea of the pedagogical experience, its preservation and further development, starting from the fundamental works of K. D. Ushinsky and up to the present day: at the stages of Russian, Soviet and Russian schools.

*Results and discussion.* The article provides a genetic analysis of the idea of the emotional development of a child in education in relation to the social component. Two aspects of its development are highlighted: emotional-social (psychophysiological) and socio-emotional (socio-cultural). The features of the development of the emotional and social line in the works of scientists of the Russian school are considered and the continuity with the stage of the Soviet school in psychological works is revealed. The genetic analysis of the development of the socio-cultural line revealed two main directions in the interaction of social and emotional components: artistic and aesthetic and social inheritance of the cultural tradition of Russia.

The study of the emotional-social direction shows the continuity of the anthropological tradition: from the provisions of K. D. Ushinsky on the need to use the power of human emotions in his education along with the intellectual sphere – to the research of the emotional sphere carried out within the framework of pedagogy – and further to psychological research on the importance of human interests and needs in his upbringing. In the socio-emotional direction, the continuity of emotional saturation of socialization of children and adolescents in artistic and aesthetic creativity is revealed: from the experience of the beginning of the last century in organizing the life of children’s communities to the modern practice of additional education of children. The spiritual orientation of the social inheritance of cultural values of society is also highlighted.

The *conclusion* is made about the need for further development of the experience of combining emotional and social components in modern conditions that require overcoming the risks associated with the growing human crisis and the social transformation of childhood.

**Keywords:** *humanistic function of education, socio-emotional component, pedagogical anthropology, anthropological tradition, emotional development of a child in education, art as a means of socialization, social inheritance*

**For citation:** Malyakova N. S. *Sotsial’no-emotsional’nyye aspekty v antropologicheskoy traditsii rossiyskogo obrazovaniya* [Social and Emotional Aspects in the Anthropological Tradition of Russian Education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 7–18 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-7-18>

**Acknowledgments:** The work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (grant no. 20-013-00875 “The direction of social-emotional-ethical learning”).

#### **Введение**

Современное образование развивается в условиях социокультурных вызовов к человеку. В аналитическом докладе «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» (рук. проектной группы В. И. Слободчиков) [1] выделены проблемы образования, обусловленные недостаточностью реализации гуманистической па-

радигмы: демографические, смысложизненные, социокультурные и др. Эти проблемы носят цивилизационный характер и являются актуальными в глобальном масштабе. В поиске их решения осуществляется обновление образования в русле гуманистической парадигмы, напрямую связанной с проблемой человека.

Примером педагогического исследования путей гуманизации образования является направле-

ние социально-эмоционально-этического обучения (СЭЭО), которое разрабатывается на базе исследовательского Университета Эмори (США). В основе исследования лежит идея Д. Гулмана об эмоциональном интеллекте как основе «социально-эмоционального обучения». Научная идея состоит в повышении эффективности социального взаимодействия, развития эмоциональной сферы обучающихся, а также в формировании у них компетенции в области этики отношений [2]. Отметим, что данное исследование носит практико-ориентированный характер. Примерами образовательных практик за рубежом выступают: разработка курсов личностного развития обучающихся в области саморегуляции и эмпатии, программ воспитания коммуникативной направленности. В целом идея направлена на формирование так называемых мягких навыков (soft skills), сущность которых отражается в сфере эмоций и чувств, влияющих как на гуманизацию межличностного взаимодействия, так и на эффективность продуктивной деятельности человека. Таким образом, в данном исследовании изучаются возможности целостного понимания человека и обоснование образовательной практики, максимально соединяющей и интегрирующей направления социализации, эмоционального развития и нравственного воспитания.

В рамках проекта «Направление социально-эмоционально-этического обучения», поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований, была поставлена задача изучения характеристик данного понятия и возможностей его реализации в России с учетом сложившихся педагогических традиций. Так, М. Н. Кожевникова и Н. В. Смирнова рассматривают возможности применения понятия «социально-эмоционально-этическое обучение» как варианта проявления гуманистической парадигмы. В качестве примера его использования они показывают результаты, полученные в области дополнительного образования [3]. Обращение к данному понятию показывает пути формирования у детей способности к саморегуляции, к самосовершенствованию, к умению решать проблемы взаимодействия со сверстниками. Показаны такие эффективные практики интеграции задач социализации и эмоционально-этического развития, как участие в групповых проектах, в коллективном обсуждении вопросов совместной деятельности, участие в играх, в формах творческого самовыражения в музыке, изобразительном искусстве и т. п.

Направление «социально-эмоционально-этическое обучение» нацелено на реализацию гуманистической функции образования, тем самым выделяется антропологическая проблематика исследований, актуальная и для российской педагогики.

### Материал и методы

Проблемы педагогической антропологии поднимаются в современных работах Б. М. Бим-Бада, Н. М. Борытко, Т. И. Власовой, Г. М. Коджаспировой, Б. В. Куликова, А. А. Остапенко, А. Я. Данилюка, Е. Н. Шиянова, В. И. Максаковой, Л. М. Лузиной и др. Начало исследования проблемы целостного образования человека в России относят к середине XIX в. Оно отмечено появлением трудов Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и целой плеяды их современников. Сложилась система педагогико-антропологических идей, которая характеризует пути гуманизации образования в России. Антропологические идеи можно рассматривать как методологическое обоснование образовательной практики по реализации гуманистической функции, на что обращал внимание С. Ф. Егоров в области историко-педагогических исследований. Прежде всего возникает вопрос: возможно ли использовать идеи прошлого в современной практике? Ученый отвечает на него утвердительно, подчеркивая: «Как и всякое научное знание, педагогическая теория в каждый период получает от прошлого известный круг идей. Она должна определить к ним свое отношение и, удовлетворяя социальные потребности времени, дать свою интерпретацию унаследованному от прошлого материалу, на основании которого разрабатывается педагогическая теория и который служит исходной точкой ее дальнейшего развития» [4, с. 25].

Интерес к педагогико-антропологическому наследию России проявился в середине 90-х гг. прошлого века. Задачи выявления преемственности идей о целостном характере образования человека уже тогда были поставлены в трудах А. А. Никольской «Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России» [5], Г. М. Коджаспировой «Педагогическая антропология» [6] и др. Изучение исторических источников, материалов диссертаций, монографий, статей по педагогико-антропологической проблематике позволяет сделать вывод о системном характере идей целостного образования человека. Анализируя особенности системы идей педагогической антропологии, целесообразно обратиться к положению П. Г. Щедровицкого о двух типах системных связей: связи функционирования и генезиса, что дает возможность, с одной стороны, анализа генезиса ведущих антропологических идей; а с другой стороны, обоснования их жизнеспособности в условиях практического функционирования [7].

Исследование возможностей реализации понятия «социально-эмоционально-этическое обучение» в условиях российского образования опирается на положение об антропологической традиции,

раскрытое в трудах Н. В. Крыловой, А. П. Огурцова, В. В. Платонова.

Н. В. Крылова [8] в диссертационном исследовании «Антропологические традиции в отечественной философии образования» указывает на то, что, как бы ни менялись условия жизни, традиция сохраняет преемственность и устойчивость опыта образования по формированию человеческого в человеке.

В связи с этим А. П. Огурцов, В. В. Платонов в работе «Образы образования. Западная философия образования. XX век» выделяют в антропологической традиции способность трансляции «образа человека» [9, с. 17]. Тем самым традиция не является чем-то противоречащим новым идеям, понятиям. Она способна гибко реагировать на происходящие изменения, так как в ней присутствует устойчивое содержание, соединяющее прошлое и настоящее. Подчеркивается влияние антропологической традиции на построение современных концепций, обосновывающих организацию образовательной практики. А с другой стороны, сама антропологическая традиция способна развиваться в новых условиях, раскрывать новые смыслы педагогических явлений. Антропологическая традиция как системная интегративная характеристика позволяет выделить непреходящие ценности российского образования.

В историко-генетическом анализе важно понимание того, что антропологическая традиция позволяет исследовать особенности развития идей педагогической антропологии. Идея рассматривается при этом как своеобразный факт, который не просто фиксируется, возникнув в прошлом, но продолжает развиваться, требуя научной интерпретации.

Характеристики антропологической традиции в отечественной школе проявляются через исследование генезиса идей педагогической антропологии об ученике и об учителе как о субъектах образования, показывающего как их устойчивые характеристики, так и изменяющиеся под влиянием социокультурных факторов [10].

Исследование антропологической традиции в российском образовании показывает, что появление идей педагогической антропологии в середине XIX в. было обусловлено прежде всего осмыслением проблемы образования человека, а также развитием естественно-научного знания. Интерес к изучению природы ребенка возник под влиянием исследований в области физиологии, психологии, а также вследствие публикации переведенных на русский язык монографий В. Амента, А. Бине, Дж. Болдуина, К. Бюлера, И. Ф. Гербарта, К. Гросса, У. Друммонда, Э. Кей, Э. Клапареда, Г. Компейре, Ж. Ламарка, П. Ломброзо, Э. Меймана,

В. Прейера, С. Холла, А. Ф. Чемберлена и др. Эти факторы способствовали выдвиганию педагогико-антропологических идей и поиску образовательных моделей для их реализации.

На этапе советской школы была выдвинута гипотеза о возможности формирования «нового человека» как строителя коммунистического общества. Данная, антропологическая по своей сути, идея проявилась еще в работах революционных демократов XIX в.: В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова и нашла свое развитие в работах Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, М. Н. Покровского, А. П. Пинкевича и др. Так, А. В. Луначарский дал следующие характеристики: «Человек будущего – гармонически развитая личность, красавец-человек, на которого радостно смотреть и который сам испытывает радость от того, что живет» [11, с. 442]. Идеологи советского этапа были убеждены в возможности изменить природу человека, если воспитать у него атеистическое мировоззрение, потребности в физическом труде (пролетарий), в дружбе между трудящимися всех стран (интернационалист), в коллективных формах жизнедеятельности (коллективист), в коммунистической морали (носитель морального кодекса строителя коммунизма).

Тем не менее историческая практика показала невозможность кардинального преобразования природы человека путем воздействия идеологических доктрин. По мнению историка педагогики А. Н. Джуринского, уже к началу 80-х гг. XX в. потенциал советской школы был исчерпан. Реализация идеи формирования «нового человека» не выдержала вызовов времени и вскоре полностью обесценилась [12]. Уже в середине 1980-х гг. начала формироваться педагогика сотрудничества, определившая пути реформирования образования в России, его гуманизации. Проявились актуальные тенденции: преобразования среды, в которой находится ребенок; формирования диалогового мышления во взаимодействии учителя и ученика; ориентация на интересы и ценности ребенка в обучении и воспитании, на его творческую самореализацию.

### Результаты и обсуждение

Рассмотрим с точки зрения антропологической традиции *генезис идеи эмоционального развития ребенка в образовании и взаимосвязь эмоционального и социального компонентов*.

На этапе русской школы формированию эмоциональной сферы ребенка придавалось большое значение. В фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К. Д. Ушинский (1824–1870) в главе «О чувствованиях» выделяет два аспекта эмоциональной сферы ребенка, которые можно охарактере-

ризовать как эмоционально-социальный и социально-эмоциональный.

Анализируя *эмоционально-социальный аспект*, мыслитель обращал внимание на то, что средства воспитания надо искать в самой природе человека, обращать внимание на силу его ума, чувств, воли, эмоций, привычек.

Затрагивая же *социально-эмоциональный аспект*, он выделил инстинктивное стремление к обществу, определяя его как «природный инстинкт, действующий в человеке прежде, чем становятся в нем возможными эгоистические расчеты» [13, с. 75]. Проявлениями этого стремления, по мнению мыслителя, являются и материнская любовь, и потребность в товариществе. Благодаря совместной деятельности человек получает представления об окружающем мире и опыт чувствования («история чувствований» у К. Д. Ушинского). Обращается внимание на вербальное и невербальное выражение чувств. В вербальном плане формуется язык чувств – словарь, который дает возможность проявить свои эмоциональные состояния. В невербальном плане чувства проявляются в жестах, в мимике, в дыхании, в тоне голоса. Выделяя класс душевно-сердечных чувствований, К. Д. Ушинский дает описание чувства общности, истоки которого, по его мнению, заложены в чувстве стыда, исходящего еще из родоплеменной организации, когда устанавливались ограничения в отношениях между людьми, формирующие чувство стыдливости в той или иной жизненной ситуации. Таким образом, основное внимание акцентируется на одной из сторон.

Вначале рассмотрим *особенности развития эмоционально-социальной линии* в антропологической традиции России. Анализ литературы по истории образования показывает, что в начале XX в. она разрабатывалась в рамках педологии – науки о развитии ребенка. А. В. Светличная в диссертационном исследовании «Педология как наука о развитии ребенка: генезис, состояние, перспективы» [14] прямо указывает на труды К. Д. Ушинского как на основу создания этой научной дисциплины. Отмечается, что в этой области наиболее изучена деятельность П. П. Блонского (1884–1941). В работе «Педология» им была поставлена цель более полного использования в педагогике психологических знаний. Ставились задачи максимального приближения результатов к практике педагогического процесса. Была выделена проблема более глубокого понимания возрастных особенностей детей как в процессе обучения, так и в их общественной деятельности. А. В. Светличная, анализируя пути возникновения и развития педологии, выделяет целый ряд исследователей П. П. Блонского, чьи труды не так широко извест-

ны: А. П. Нечаева, Н. Е. Румянцева, И. А. Сикорского, А. А. Казласа и др. Их работы практически не переиздавались в XX в. по причине того, что они не вписывались в модель «нового человека».

Для педологии была характерна активная экспериментальная деятельность, нацеленная на изучение и научное обоснование феномена детства. В этом отношении выделяется наследие *Александра Петровича Нечаева (1870–1948)*, создавшего в 1901 г. первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии. В 1904 г. при лаборатории экспериментальной педагогической психологии под его руководством были открыты первые в России педологические курсы, целью которых было изучение человека как предмета воспитания. С 1906 по 1916 г. А. П. Нечаев занимался организацией всероссийских съездов по педагогической психологии и по экспериментальной педагогике, на которых обсуждались вопросы, связанные с педологией. Подчеркивая точность и доказательность результатов исследований в педологии, он писал: «Вместо голословных утверждений и общих (не всегда определенных) впечатлений она вносит в дидактику точно описанные факты, научно проверенные положения» [15, с. 221].

Одним из ближайших помощников А. П. Нечаева в организации опытно-экспериментальной работы был *Николай Ефимович Румянцев (1876–1919)*, прошедший стажировку в Германии в 1913 г. в лабораториях В. Вундта и Г. Э. Мюллера. В своей «Педологии» [16] он дает описание методов «массового наблюдения» и эксперимента, используемых для исследования эмоциональной сферы ребенка. Под «массовым наблюдением» им подразумевался опрос, который включал в себя вопросы о «душевной жизни детей». По сути, под душевной жизнью широко понимались психические процессы: ощущения, память, представления о времени и о пространстве и др. Сюда же были включены и эмоциональные проявления – ощущения страха, выразительность движений, сопровождающих речь, особенности восприятия и различения цвета и др. Широко использовалось им изучение детских рисунков, в которых, по мнению исследователя, чаще всего проявляются чувства детей. Он выделил понятие «эстетическое чувство» и провел экспериментальную работу по его изучению. Н. Е. Румянцев обнаружил эмоциональное восприятие окружающих предметов у детей младшего возраста и искусства и природы – у старших. Им был сделан вывод о том, что ребенку, особенно младшему школьнику, нужна эстетически развивающая среда. Ребенок должен быть окружен красотой, которая способна давать доступные его возрасту впечатления. Он считал, что в содержание

образования необходимо включать ознакомление с основами искусства – рисования, музыки, танца. Экспериментальная деятельность по изучению душевной жизни ребенка привела его к выводу о необходимости включать в подготовку будущих педагогов задачи изучения эмоциональной сферы ребенка, понимания значения чувств в развитии его личности. Он формулировал эту задачу как поиск пути к детской душе. Исследуя развитие эмоциональной сферы ребенка, он сделал также вывод о том, что чувства развиваются вместе с расширением умственных представлений.

Вопрос развития эмоциональной сферы ребенка в педагогическом процессе изучал *Иван Алексеевич Сикорский (1842–1919)* – профессор Киевского университета, почетный член Киевской духовной академии, автор множества научных трудов в разных областях – медицины, биологии, педагогики. Большое значение он придавал глубокому медико-психолого-педагогическому изучению чувств человека, подчеркивая: «Развитие чувства может дать обильные и плодотворные результаты в том случае, когда оно проведено по обдуманному плану, по своего рода строгой программе, в которую бы вошли, по возможности, все главнейшие чувства, на которые способна человеческая душа, и притом в порядке их усложнения, начиная с детского возраста до юношеского» [17, с. 83]. И. А. Сикорский придавал большое значение воспитанию чувств, указывая на то, что в онтогенезе чувства проявляются раньше интеллекта и воли и накладывают отпечаток на их развитие. Такой вывод он сделал, наблюдая за развитием собственных детей и детей раннего возраста Петербургского воспитательного дома, где он проводил исследование, результаты которого были опубликованы в работе «Воспитание в возрасте первого детства» в 1884 г. В дальнейших исследованиях он показывал развитие сферы чувств и их влияние на все психическое развитие ребенка. Он обращал внимание на ранимость эмоциональной стороны человека, склонность к болезненным расстройствам, особенно у детей. Он писал: «Правильное развитие чувств имеет чрезвычайно важное значение в психологическом и жизненном отношении. Чувство стоит во главе душевных процессов, и всякое понижение чувства, даже простое неупражнение его грозит человеку опасностью психического замедления, психической остановки или регресса» [17, с. 15].

Ученый разделил все эмоциональные состояния на три группы: аффекты (страсти), чувства, настроения. Его программа воспитания чувств основана на принципе руководства эмоциональным развитием ребенка – от подавления страстей к поощрению здоровых чувств за счет переключения эмоционального состояния аффекта в интеллектую

альную и эстетическую сферы. Им было высказано предположение о том, что сдерживание чувств содействует их развитию и совершенствованию и, кроме того, обеспечивает здоровье нервной системы. Воспитание он рассматривал как сдерживание, обуздание страстей. Сдерживание он трактовал как замедление действия страстей, акцентируя внимание на том, что аффективные состояния ведут к обеднению эмоциональной сферы. Воспитание же призвано обогащать и разнообразить эмоциональную жизнь ребенка, формировать у него способности испытывать чувства высшего порядка – надежды, любви, сострадания и т. п. В вопросе связи эмоционального и социального компонента можно выделить понимание И. А. Сикорским значения игр и забав детей в развитии эмоциональной сферы ребенка. Он обращал внимание на то, что игра развивает не только интеллектуальные способности, воображение, но и формирует «альтруистические чувства» – зарождение и укрепление отношений между детьми.

И. А. Сикорский считал, что недоразвитость чувств отражается во всех сферах жизни. Невоспитанность в эмоциональной сфере проявляется прежде всего в неумении человека владеть собой, что является в свою очередь препятствием и для успешного обучения, и для общения.

*Александр Ананьевич Каэлас (1880–1920)*, профессор психологии и философии Иркутского и Тартусского университетов, интересовался вопросами природы эмоций и способами их выражения. Проведение теоретической и экспериментальной работы привело его к выводу о том, что эмоциональные процессы тесно связаны с интеллектуальными и волевыми. Он исследовал связи эмоций и физиологических состояний и обратил внимание на влияние эмоций на состояние дыхания, пульса. Им была разработана классификация эмоциональных состояний: физиологических, интеллектуальных, эстетических. Источником эмоций А. А. Каэлас считал потребности человека. В работе «К вопросу о природе и выражении эмоций» он писал: «По нашему убеждению, корень и основу эмоций следует искать именно в этих коренных стремлениях нашего существа, в глубоко где-то лежащих инстинктах и потребностях нашей природы» [18, с. 397]. Обратим внимание на то, что основной потребностью А. А. Каэлас называл стремление к единству, обеспечивающему целостность развития.

Анализ развития эмоционально-социальной линии в российском образовании указывает на сложность преемственности этапов русской дореволюционной и советской школы. Педагогико-антропологические идеи не соответствовали модели «нового человека». Педология как научное на-

правление была запрещена Постановлением «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 04.07.1936. Е. Г. Ильяшенко в диссертационном исследовании «Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов» делает вывод о значительном уроне, который был нанесен этим документом и педагогической науке, и педагогической практике [19, с. 65].

В то же время А. В. Светличная считает время с 1936-го по конец 1980-х периодом латентного развития педологии. Можно предположить, что антропологическая традиция идеи учета в образовании эмоционального развития ребенка нашла свое развитие в психологии – в трудах С. Л. Рубинштейна, В. Н. Мясищева, Л. И. Божович, Б. И. Додонова, Е. П. Ильина и др. Исследователи опирались на то, что эмоция, являясь реакцией на ситуацию, мотивирует и направляет деятельность человека, выступает как механизм ценностной ориентации. Указывается на то, что эмоции и чувства тесно связаны с потребностями. Так, С. Л. Рубинштейн утверждал: «...потребности человека являются исходными побуждениями его к деятельности: благодаря им и в них он выступает как активное существо» [20, с. 522]. Удовлетворение потребностей или их неудовлетворение порождает эмоциональные состояния человека: удовольствие – неудовольствие, радость – печаль и др. Л. И. Божович [21] выделяет потребность как центральное звено в формировании личности ребенка, так как потребность побуждает человека к деятельности и формирует его ценностную сферу. В исследовании Т. Г. Пташко, Е. Г. Черниковой, А. Е. Перебейнос, Н. А. Соколовой, Н. В. Сивриковой социальная активность подростка определяет его потребности и тип личности [22].

Таким образом, антропологическая традиция демонстрирует опыт исследования психофизиологических особенностей эмоциональной сферы и его применения на практике в российском образовании в XIX–XX вв. В эмоционально-социальном плане выделяется необходимость: понимания педагогом особенностей проявления эмоциональности детей в процессе воспитания; использования эстетически развивающей среды, дающей детям достаточно впечатлений; поиска механизмов обогащения детей позитивными чувствами; опоры на потребности детей и подростков, стимулирующих их к взаимодействию.

В качестве примеров развития *линии социально-эмоционального взаимодействия* рассмотрим педагогические взгляды С. Т. Шацкого и В. В. Зеньковского.

*Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934)* в основу концепции социализации детей и подрост-

ков положил принцип открытости к окружающей среде. Среда в его педагогической деятельности отражала социокультурную специфику – рабочих окраин дореволюционной Москвы, крестьянского уклада жизни в Калужской губернии. Он искал и создавал естественные условия для организации жизни в детском обществе. Созданные им и его единомышленниками детские общества «Сетлемент», «Детский труд и отдых», колония «Бодрая жизнь» стали своеобразной лабораторией по социализации детей с учетом влияния особенностей уклада жизни городских и сельских тружеников, обогащенного образцами классической культуры [23].

С. Т. Шацкий был разносторонне развитым человеком: занимался в Московской консерватории по классу вокала и даже был приглашен в Большой театр, учился в Московском университете на медицинском факультете, в Петровской (Тимирязевской) сельскохозяйственной академии. Творческий поиск определил в итоге его призвание – стать педагогом. Он считал необходимым все делать профессионально, чтобы грамотно руководить занятиями будущих учеников. Возникла идея формирования культурного хозяйственника, умеющего эффективно работать и творчески проводить свой досуг. Его взгляды разделяла супруга – Валентина Николаевна, окончившая с отличием консерваторию по классу фортепиано.

Исследователи педагогического наследия С. Т. Шацкого изучали вопросы трудовой деятельности детей, их самоорганизации, создания среды для воспитания детей и подростков. Так, М. В. Богуславский [24] в работе «XX век российского образования» выделяет социально-гуманистическое направление, стимулировавшее создание культурной среды, у истоков которого стоял С. Т. Шацкий. Е. Г. Ильяшенко рассматривает в своей диссертации «опытно-исследовательское течение» С. Т. Шацкого, подчеркивая исследовательский характер его педагогической деятельности.

Следует отметить, что проблема воспитания чувств в его педагогическом опыте практически не была затронута исследователями. Между тем вопросы связи социального и эмоционального аспектов раскрываются в его труде «Бодрая жизнь», где подробно описана деятельность детской колонии. В основе содержания – организация детского труда, способствовавшая эффективной социализации. В то же время в книге дается материал о досуге детей и выделяется его эстетический компонент, способствующий эмоциональной разрядке. Имеются отдельные ссылки на коллективный отдых детей, например вечерний чай с концертом, когда дети пели песни не только соло, но и хором, что давало им чувство эмоционального подъема.

Описано, как песня во время работы придавала энергичный ритм, слаженность действий и, главное – эмоциональное чувство удовлетворенности трудом.

В колонии были организованы музыкальные занятия с целью формирования эстетического вкуса у воспитанников. Песни, которые знали дети, зачастую были малохудожественными, «дикими». С самого начала музыкально-просветительской работы была поставлена задача – дать детям почувствовать радость от музыкальных впечатлений, прикоснувшись к лучшим эстетическим образцам. Была проведена большая работа по поиску и разучиванию репертуара – начиная от простых одноголосных песен с хорошим поэтическим текстом до песен классических композиторов (Р. Глиэра, Ф. Шуберта, Ф. Мендельсона и др.) и заканчивая постановкой музыкальных сказок и даже оперы Ц. Кюи «Снежный богатырь».

Большая работа по музыкально-эстетическому воспитанию детей и подростков из рабочих окраин позволила сделать ряд выводов.

Во-первых, дети осознали, что занятия музыкальным искусством – это труд не менее напряженный, чем физический. Для того чтобы получать эмоциональное удовлетворение от искусства, нужно много и усердно работать.

Во-вторых, хоровое пение явилось значимым фактором социализации детей. Вначале пением занимались немногие. В то же время у детей проявлялся интерес к поющим. Они могли прийти на занятия, чтобы послушать, а иногда и посоревноваться с хористами, исполняя, «крича во все горло», свои любимые песни.

В-третьих, хоровое пение в осенне-зимний период, когда дети возвращались из сельской колонии в Москву, сохраняло и укрепляло детское сообщество. Занятия музыкой позволяли детям развивать дружеские отношения. Состав хора вырос до такой степени, что пришлось создавать несколько певческих групп: начинающих, среднего и старшего возраста. Показательно, что к занятиям хоровым искусством присоединились даже старшие дети. Социально-эмоциональное направление здесь проявилось также в факте роста самостоятельности хорового пения у детей. Они начали сами проводить репетиции, собираясь по группам. У них даже начали появляться свои дирижеры. Дети полюбили занятия музыкой и поняли, как много она дает человеку.

Значительный вклад в эмоционально окрашенную социализацию внесло также театральное искусство. В книге «Бодрая жизнь» описано, как дети начинали заниматься театром, как от постановки маленьких сенок из жизни колонистов они пришли к желанию ставить настоящие спектакли,

которые объединяли детское сообщество вокруг интересного увлекательного дела. Постановка спектакля требовала разнообразных работ: актерской, музыкальной, пошива костюмов, изготовления декораций, а вскоре и творческой работы по написанию сценария, в котором должно было быть множество действующих лиц, чтобы ролей хватило всем желающим. Способствовал социализации и эмоционально насыщенный репетиционный процесс. Интересно описание того, как эмоционально воспринимали дети удачно найденное движение, жест, выразительность речи.

Постановка спектакля требовала активного обсуждения, способствовала сплочению детей. В книге дается понятие «художественные инстинкты детей», которое в определенной степени характеризует особенности связи социального и эмоционального компонентов. Таким образом, в опыте С. Т. Шацкого показана роль искусства, дающего почву для эмоциональных впечатлений в детском социуме и в целом для культурного развития личности.

Вопрос связи социального и эмоционального аспектов в природе ребенка выделял *Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962)* – психолог, православный богослов, начинавший свою деятельность в дореволюционной России, а затем продолживший ее в Чехии, США, Франции. Развивая идею К. Д. Ушинского о врожденном стремлении человека к духовному совершенствованию, он выделил фактор социального унаследования в этом процессе. В работе «Психология детства» он писал о явлении, которое существует параллельно с физической наследственностью, – унаследование языка, идей, стремлений своего народа – и подчеркивал: «Никто не может стать сыном своего народа, если он не проникнется теми основными чувствами, какими живет народная душа» [25, с. 44].

В. В. Зеньковский дает характеристику трех этапов процесса социального унаследования: проективного, субъективного, эйективного. На проективном этапе образ человека представляется ребенку внешне выраженным проектом; на субъективном он открывает самого себя, осознает себя среди других людей; а на эйективном – открывает проявления внутренней духовной жизни в другом человеке. В. В. Зеньковский, изучая процесс социализации у детей, сделал вывод о значении возраста второго детства, субъективного этапа (от 7 до 11 лет), когда дети приспособляются к миру, осваивая правила, законы и нормы социальной жизни. На этом этапе ребенок открывает и осознает себя среди других людей. При этом он приобретает способность осознавать проявления внутренней духовной жизни в другом человеке.

Важно, что процесс социализации приобретает эмоциональную окраску. Мыслитель обращал внимание на то, что ребенок не просто получает знание об обществе, но и как бы «вращает эмоционально» в социальную традицию. В. В. Зеньковский подчеркивал: «Дети экспансивнее, непосредственнее, горячее переживают свои эмоции, чем взрослые, и богатство эмоций, их свежесть и подвижность, их сила и страстность кладут свою печать на все процессы в детской душе» [25, с. 105–106].

Еще в середине прошлого века, когда не существовало сети Интернет, он писал о необходимости формирования у детей навыков социального ориентирования, социально-психологического зрения и ставил задачу научить ребенка социальной жизни и эмоционально вбирать ее в себя.

В. В. Зеньковский подчеркивал значение русской православной духовности в процессе социализации человека, основываясь на Священном Писании, святоотеческом наследии, богословской литературе. В работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» он писал: «Духовное развитие человека не внешне, а внутренне, диалектически связано с социальной жизнью, в которой дан не только обильный материал для духовной переработки, не только неустранимое условие нашей жизни, но и существенная сторона в человеке» [26, с. 92]. Духовность, по мнению мыслителя, способствует социальной зрелости человека, осознанию смысла свободы общения, умению ею распорядиться на благо своей личности и социума.

### Заключение

В современном российском образовании выделяется проблема социокультурных изменений феномена детства, которая заставляет искать новые пути связи социального и эмоционального развития ребенка. В исследованиях ценностей детей и подростков О. А. Карабановой [27], Д. И. Фельдштейна [28] выделяется целый ряд рисков их социализации: нарастание абстрактных представлений о мире и о человеке под влиянием компьютерных игр; неспособность разрешать простейшие конфликты во взаимодействии со сверстниками; увеличение количества детей с проблемным поведением; позиционирование раннего взросления; привычка нахождения в состоянии аффекта; ощущение отсутствия опоры в близком окружении и вследствие этого – ощущение незащищенности,

беспомощности. В целом нарастает разлад между физическими и духовными характеристиками человека в условиях социокультурных изменений современности. Результаты данных исследований указывают на необходимость и эмоционального развития детей в процессе их социализации, подтверждая актуальность научного обоснования и практических разработок эмоционально-социальной взаимосвязи сторон природы ребенка.

Примером исследования взаимосвязи социального и эмоционального компонентов в современном российском образовании может служить статья Ю. В. Величко, О. В. Милицыной, С. В. Шишкиной «Современные ориентиры социализации детей в дополнительном образовании средствами искусства». Авторы раскрывают возможности социализации детей средствами художественно-эстетического образования, называя это явление духовно-культурной, или художественной, социализацией. Перспективы данного направления они видят в развитии таких социальных качеств ребенка, как умение согласовывать личные задачи с социальными; формирование «ценностно значимого мира» и культурных потребностей. Делается вывод о том, что «...процесс социализации, частью которой является культурная социализация личности (т. е. социализация средствами искусства), можно определить как процесс вхождения растущей личности в социальную культуру общества на основе постоянного переосмысления художественной действительности, а также социальная самореализация личности в процессе художественного творчества» [29, с. 134]. Данное исследование демонстрирует особенности генезиса антропологической традиции: от выделенной К. Д. Ушинским социально-эмоциональной линии, от развития С. Т. Шацким идеи эмоционального наполнения жизни детского сообщества средствами искусства до формирования социального опыта средствами искусства в современных условиях.

Таким образом, обращение к антропологической традиции в изучении связи эмоционального и социального компонентов показывает преемственность опыта целостного образования человека, подчеркивает жизнеспособность педагогико-антропологических идей, выдвинутых в России еще в середине XIX в. Они не только сохраняют свою актуальность, но и демонстрируют востребованность в современных условиях глобальных вызовов к человеку.

### Список источников

1. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления: аналитический доклад / В. И. Слободчиков, И. В. Королькова, А. А. Остапенко, М. В. Захарченко, Е. В. Шестун., С. Ю. Рыбаков, Д. А. Моисеев, С. Н. Короткин. М.: Российский институт стратегических исследований, 2016. 142 с.

2. Jones S. M., Barnes S. P., Bailey R., Doolittle E. J. Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School // *Future of Children*. 2017. Vol. 27, № 1. P. 49–72.
3. Кожевникова М. Н., Смирнова Н. В. Социально-эмоционально-этическое обучение в контексте российского дополнительного образования // *Человек и образование*. 2021. № 1 (66). С. 50–56.
4. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк. М.: Педагогика, 1987. 152 с.
5. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. Дубна: Феникс, 1995. 336 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
7. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. культ. полит., 1995. 800 с.
8. Крылова Н. В. Антропологические традиции в отечественной философии образования: дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2004. 307 с.
9. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
10. Малякова Н. С. Этапы развития идей педагогической антропологии в отечественной школе // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. Вып. 9. С. 9–12.
11. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова и др. М.: Педагогика, 1976. 640 с.
12. Джурицкий А. Н. Размышления над историей педагогики // *Педагогика*. 2001. № 6. С. 72–79.
13. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собр. соч.: в 10 т. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. Т. 2. 628 с.
14. Светличная А. В. Педология как наука о развитии ребенка: генезис, состояние, перспективы: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 183 с.
15. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. Пг., 1917. 283 с.
16. Румянцев Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. СПб., 1910. 80 с.
17. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. 3-е изд., доп. Киев, 1909. 112 с.
18. Каэлас А. А. К вопросу о природе и выражении эмоций // *Психологическое обозрение*. 1917. № 3–4. С. 491–557.
19. Ильяшенко Е. Г. Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов: дис. ... канд. пед. наук. М.: 2003. 172 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
21. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995. 350 с.
22. Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Перебейнос А. Е., Соколова Н. А., Сиврикова Н. В. Взаимосвязь типа направленности личности подростка с особенностями его социальной активности // *Science for Education Today*. 2020. Т. 10, № 1. С. 79–96.
23. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. М.: Педагогика. 1980. Т. 1. 304 с.
24. Богуславский М. В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
25. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Свято-Владимирское Братство, 1993. 223 с.
26. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. 348 с.
27. Карабанова О. А. Социальное конструирование детства // *Образовательная политика*. 2010. № 5–6 (43–44). С. 52–61.
28. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. Психолого-педагогические проблемы новой школы // *Образовательная политика*. 2010. № 5–6 (43–44). С. 82–89.
29. Величко Ю. В., Милицина О. В., Шишкина С. В. Современные ориентиры социализации детей в дополнительном образовании средствами искусства // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2021. Вып. 1 (213). С. 132–138.

## References

1. Slobodchikov V. I., Korol'kova I. V., Ostapenko A. A., Zakharchenko M. V., Shestun E. V., Rybakov S. Yu., Moiseyev D. A., Koroitkin S. N. *Sistemnyy krizis otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza natsional'noy bezopasnosti Rossii i puti yego preodole-niya: analiticheskiy doklad* [The systemic crisis of domestic education as a threat to Russia's national security and ways to overcome it: an analytical report]. Moscow, Russian Institute for Strategic Studies Publ., 2016. 142 p. (in Russian).
2. Jones S. M., Barnes S. P., Bailey R., Doolittle E. J. Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future of Children*, 2017, vol. 27, pp. 49–72.
3. Kozhevnikova M. N., Smirnova N. V. Sotsial'no-emotsional'no-eticheskoye obucheniye v kontekste rossiyskogo dopolnitel'nogo obrazovaniya [Socio-emotional and ethical training in the context of Russian additional education]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2021, no. 1 (66), pp. 50–56 (in Russian).

4. Egorov S. F. *Teoriya obrazovaniya v pedagogike Rossii nachala XX veka: istoriko-pedagogicheskiy ocherk* [The theory of education in the pedagogy of Russia at the beginning of the XX century: A historical and pedagogical essay]. Moscow, Pedagogika Publ., 1987. 152 p. (in Russian).
5. Nikol'skaya A. A. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya v dorevolyutsionnoy Rossii* [Age and pedagogical psychology in pre-revolutionary Russia]. Dubna, Feniks Publ., 1995. 336 p. (in Russian).
6. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogicheskaya antropologiya* [Pedagogical anthropology]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 287 p. (in Russian).
7. Shchedrovitskiy G. P. *Izbrannyye trudy* [Selected works]. Moscow, Shk. kul't. polit. Publ., 1995. 800 p. (in Russian).
8. Krylova N. V. *Antropologicheskiye traditsii v otechestvennoy filosofii obrazovaniya. Dis. dokt. filos. nauk* [Anthropological traditions in the national philosophy of education. Diss. doc. philos. sci.]. St. Petersburg, 2004. 307 p. (in Russian).
9. Ogurtsov A. P., Platonov V. V. *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek.* [Images of education. Western philosophy of education. XX century]. St. Petersburg, RKhGI Publ., 2004. 520 p. (in Russian).
10. Malyakova N. S. *Etapy razvitiya idey pedagogicheskoy antropologii v otechestvennoy shkole* [Stages of the development of the ideas of pedagogical anthropology in the national school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2013, vol. 9, pp. 9–12 (in Russian).
11. Lunacharskiy A. V. *O vospitanii i obrazovanii* [About upbringing and education]. Edited by A. M. Arsenyev, N. K. Goncharov et al. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. 640 p. (in Russian).
12. Dzhurinskiy A. N. *Razmyshleniya nad istoriyey pedagogiki* [Reflections on the history of pedagogy]. *Pedagogika*, 2001, no. 6, pp. 72–79 (in Russian).
13. Ushinskiy K. D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii. T. 2* [A person as an object of education. The experience of pedagogical anthropology. Volume 2]. Moscow, APS Publ., 1950. 628 p. (in Russian).
14. Svetlichnaya A. V. *Pedologiya kak nauka o razvitiy rebenka: genesis, sostoyaniye, perspektivy. Dis. kand. ped. nauk* [Pedology as a science of child development: genesis, state, prospects. Diss. cand. of ped. sci.]. Yekaterinburg, 2006. 183 p. (in Russian).
15. Nechayev A. P. *Sovremennaya eksperimental'naya psikhologiya v eye otnoshenii k voprosam shkol'nogo obucheniya* [Modern experimental psychology in its relation to school education issues]. Pg., 1917. 283 p. (in Russian).
16. Rumyantsev N. E. *Pedologiya, eye vozniknoveniye, razvitiye i otnosheniye k pedagogike* [Pedology, its origin, development and relation to pedagogy]. St. Petersburg, 1910. 80 p. (in Russian).
17. Sikorskiy I. A. *Psikhologicheskiye osnovy vospitaniya i obucheniya* [Psychological foundations of education and training]. Kiev, 1909. 112 p. (in Russian).
18. Kaelas A. A. *K voprosu o prirode i vyrazhenii emotsiy* [On the question of the nature and expression of emotions]. *Psikhologicheskoye obozreniye*, 1917, no. 3–4, pp. 491–557 (in Russian).
19. Il'yashenko E. G. *Stanovleniye pedagogicheskoy antropologii v Rossii: etapy razvitiya, osobennosti sovremennykh podkhodov. Dis. kand. ped. nauk* [The formation of pedagogical anthropology in Russia: stages of development, features of modern approaches. Diss. cand. of ped. sci.]. Moscow, 2003. 172 p. (in Russian).
20. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p. (in Russian).
21. Bozhovich L. I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation]. Moscow, Voronezh, 1995. 350 p. (in Russian).
22. Ptashko T. G., Chernikova E. G., Perebeynos A. E., Sokolova N. A., Sivrikova N. V. *Vzaimosvyaz' tipa napravlenosti lichnosti podrostka s osobennostyami yego sotsial'noy aktivnosti* [The relationship between the type of adolescents individual personality orientation and characteristics of their social engagement]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 79–96 (in Russian).
23. Shatskiy S. T. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya v dvukh tomakh. T. 1* [Selected pedagogical works in two volumes. Vol. 1]. Eds. N. P. Kuzin, M. N. Skatkin, V. N. Shatskaya. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 304 p. (in Russian).
24. Boguslavskiy M. V. *XX vek rossiyskogo obrazovaniya* [XX century of Russian education]. Moscow, PER SE Publ., 2002. 336 p. (in Russian).
25. Zen'kovskiy V. V. *Problemy vospitaniya v svete khristianskoy antropologii* [Problems of education in the light of Christian anthropology]. Moscow, Svyato-Vladimirskeye Bratstvo Publ., 1993. 223 p. (in Russian).
26. Zen'kovskiy V. V. *Psikhologiya detstva* [Psychology of childhood]. Yekaterinburg, 1995. 348 p. (in Russian).
27. Karabanova O. A. *Sotsial'noye konstruirovaniye detstva* [Social construction of childhood]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2010, no. 5–6 (43–44), pp. 52–61 (in Russian).
28. Fel'dshteyn D. I. *Izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire. Psikhologo-pedagogicheskiye problemy novoy shkoly* [A changing child in a changing world. Psychological and pedagogical problems of the new school]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2010, no. 5–6 (43–44), pp. 82–89 (in Russian).
29. Velichko Yu. V., Militsina O. V., Shishkina S. V. *Sovremennyye oriyyentiry sotsializatsii detey v dopolnitel'nom obrazovanii sredstvami iskusstva* [Modern guidelines for the socialization of children in additional education by means of art]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2021, vol. 1 (213), pp. 132–138 (in Russian).

***Информация об авторах***

Н. С. Малякова, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Петербургское шоссе, 10, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия, 196605).

***Information about the authors***

**N. S. Malyakova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leningrad State University named after A. S. Pushkin (Peterburgskoye shosse, 10, Saint Petersburg, Pushkin, Russian Federation, 196605).

*Статья поступила в редакцию 12.09.2021; принята к публикации 05.02.2022*

*The article was submitted 12.02.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 378 / 37.022  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-19-30>

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Андрей Олегович Сухов*

*Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия, s.andreysuhov@gmail.com*

### **Аннотация**

*Введение.* Театральная педагогика считается одним из направлений педагогической науки и практики. Она обладает достаточно широкой методологической базой, которая создавалась в течение многих веков становления этого педагогического направления, что в XXI веке может явиться основанием выделения театральной педагогики как самостоятельной науки в русле педагогического знания.

*Цель* – прослеживание становления методологической базы театральной педагогики в конкретные периоды истории развития педагогического знания и анализ, оценивание путей формирования ее собственной методологии как шага на пути определения в качестве самостоятельной ветви педагогической науки.

*Материал и методы.* Материалами исследования послужили научные труды ученых, занимающихся изучением вопросов методологии в педагогике, истории театральной педагогики, применения ее методов в процессе воспитания и обучения детей, а также подготовки будущих учителей и преподавателей высшей школы.

В методологическую основу исследования заложены историко-педагогический, культурологический, системный, методологический и личностно-деятельностный подходы. Среди методов выделяются: контекстный анализ отечественных и зарубежных исследований в области театральной педагогики; компаративистский, или сопоставительный, анализ, обобщение и систематизация информации, позволяющие проследить и выделить методологические аспекты театральной педагогики на разных исторических стадиях ее развития.

*Результаты и обсуждение.* В качестве результатов данного исследования выявлены исторические этапы становления и развития методологической базы театральной педагогики: от эпохи первобытности, положившей начало становлению средств театральной педагогики, фазы активного развития, выпавшей на период эпохи Древнего мира, до Средневековья и Нового времени, когда ранее используемые в системе воспитания и обучения средства театральной педагогики были впервые представлены в качестве методов организации учебно-познавательной деятельности учащихся, а затем тщательно отобраны и систематизированы в период Новейшей истории.

Также в исследовании проведен анализ развития театральной педагогики на современном этапе, показаны примеры методов, образующих методологическое ядро театральной педагогики настоящего времени; указана их связь с приемами прошлого, даны объяснения закономерностей, причин их трансформации и совершенствования; описаны пути их практического применения для достижения и реализации стратегий развития современной системы образования.

*Заключение.* Исследуя новейшие театрально-педагогические методы, переосмысливая опыт предыдущих поколений исследователей в области изучаемого направления, а также анализируя процесс расширения границ взаимодействия отечественных методик театральной педагогики как друг с другом, так и с зарубежными разработками, автор статьи приходит к выводу, что театральная педагогика последовательно движется к тому, чтобы из частной области педагогического знания стать самостоятельной наукой, обладающей своими целями, задачами, терминологическим аппаратом и выстроенной методологией.

**Ключевые слова:** методология, методологическая база, подходы, принципы, методы и методики воспитания и обучения, театральная педагогика

**Для цитирования:** Сухов А. О. Методологические аспекты становления театральной педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 19–30. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-19-30>

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF THEATRE PEDAGOGY FORMATION

*Andrey O. Sukhov*

*Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation, s.andreysuhov@gmail.com*

### **Abstract**

*Introduction.* The article is devoted to the historical study of theatre pedagogy methodological aspects as one of the directions in the system of education and upbringing.

The *purpose* of the research is to trace the formation path of the theatre pedagogical methods in their connection to the specific periods in the history of the pedagogical knowledge development and assess the formation of its own methodology as a step towards defining it as an independent branch of pedagogical science.

*Material and methods.* The methodological basis is shown by systemic, historical, pedagogical, cultural, methodological, and personal-activity approaches. Among the research methods are presented: the analysis of domestic and foreign researches of theatre pedagogy; methods of comparative and contrastive analysis, which make it possible to highlight the peculiarities of theatre pedagogy and its methodology formation at different historical stages; generalization and systematization of information.

*Results and discussion.* The research results are identified by historical patterns of theatre pedagogy methodological base development, which formation began during Primitive era continuing until the methodology was born in the modern history. The article also presents an analysis of theatre pedagogy development at the current stage; provides examples of methods that form the methodological core of theatrical pedagogy today; indicates their connection to the past techniques, with explaining the reasons for their transformation and improvement; describes the ways of their application in practice to achieve and implement the modern education strategies.

*Conclusion.* Studying the latest theatre pedagogical methods, rethinking the scientific experience of previous generations in this research field, as well as analyzing the expanding process of the theatre pedagogical domestic methods interaction with each other and with foreign developments, the author comes to the *conclusion*: theatre pedagogy is consistently moving to become an independent science from a private field of pedagogical knowledge, having its own goals, objectives, terminological apparatus, and built methodology.

**Keywords:** *methodology, methodological base, approaches, principles, methods, and techniques of education and training, theatre pedagogy*

**For citation:** Sukhov A. O. Metodologicheskiye aspekty stanovleniya teatral'noy pedagogiki [Methodological Aspects of Theatre Pedagogy Formation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 19–30 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-19-30>

## Введение

В педагогике нет единого подхода к определению понятия «методология» – важнейшей категории, являющейся одним из параметров отнесения какой-либо области научного знания к разряду самостоятельных наук или их служебных разделов. Несмотря на то что театральная педагогика считается «частной отраслью теории воспитания в педагогике» [1, с. 147], она обладает достаточно широкой методологической базой, которая создавалась в течение многих веков становления этого педагогического направления. Поскольку в педагогике нет единого определения понятия «методология», становится трудным выделить качественные характеристики, согласно которым стоит изучать процесс развития методологического арсенала театральной педагогики, который к XXI в. расширился настолько, что в текущий период позволит театральной педагогике стать новой молодой и самостоятельной ветвью среди педагогических наук.

Одним из определений методологии, часто встречающихся в научно-педагогических материалах, является следующее: методология есть «совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке» [2, с. 331]. Применительно к контексту настоящего исследования это определение является ограниченным, оно не отражает значения понятия «методология» полностью и не дает представления о ее композиции, в которую входят «условия, обеспечивающие эффективность функционирования профессионально-педагогического образования» [3, с. 15]. Более развернутое понимание «методологии» дает И. В. Ро-

берт, по мнению которой, это «система принципов и способов построения теоретической и практической деятельности человека в определенной области», а также «учение о системе понятий и их отношений» [4, с. 85]. Тем не менее данное определение также не является достаточным, несмотря на более широкую трактовку понятия «методология», и, более того, не отражает специфику методологии в педагогике, а потому может использоваться только для передачи общего смысла рассматриваемого понятия применительно к какой-либо области научного знания. А наиболее полным определением педагогической методологии, по нашему мнению, считается то, которое сформулировала Н. Л. Коршунова, а именно: методология – это «система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, и их использования в практике, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [5, с. 16].

Понимая методологию как систему знаний и систему деятельности, становится возможным достигнуть цели настоящей работы, заключающейся в прослеживании становления методологической базы театральной педагогики и оценке формирования ее собственной методологии как шага на пути выделения в самостоятельную ветвь педагогической науки. Сделать это можно, исследуя изложенные в определении Н. Л. Коршуновой факторы методологии и любой методологической базы: «осно-

вания и структуру педагогической теории» и «принципы подхода и способы добывания знаний» театральной педагогики путем изучения ее исторического развития, а также «использование [этих знаний] в практике», обоснование «логики и методов» благодаря анализу, оцениванию возможности их применения в организации учебно-образовательного процесса как для школьников, так и в подготовке будущих учителей, преподавателей высшей школы.

### Материал и методы

Материалами исследования послужили научные труды ученых, занимающихся изучением вопросов методологии в педагогике (И. В. Роберт [4], Н. Л. Коршуновой [5]), истории театральной педагогики (С. М. Машевской [6], Н. Смирновой [7]), применения ее методов в процессе воспитания и обучения детей (Я. А. Коменского [8, 9], Дж. Дьюи [10, 11], Х. Дж. Финлей [12], О. А. Григорьевой [13], Е. В. Мигуновой [14]), а также подготовки будущих учителей и преподавателей высшей школы (А. П. Ершовой [15], И. А. Зязюна [16], И. Д. Пелих [17]).

В методологическую основу исследования заложены историко-педагогический, культурологический, системный, методологический и личностно-деятельностный подходы. Среди методов выделяются: контекстный анализ отечественных и зарубежных исследований в области театральной педагогики; компаративистский или сопоставительный анализ, обобщение и систематизация информации, позволяющие проследить и выделить методологические аспекты театральной педагогики на разных исторических стадиях ее развития.

### Результаты и обсуждение

Театральная педагогика, а следовательно, и ее методологическая база начали свое становление в эпоху первобытности (400–5 тыс. лет до н. э.). Тогда обнаружили первые зачатки театрального поведения человека. В частности, оно проявлялось во время первобытных обрядов, одной из главных функций которых являлось воспитание и племенная «социализация» подрастающих поколений. Как отмечает С. М. Машевская: «Первобытный человек, не выработавший еще привычки отвлеченного, необразного мышления, не имеющий пока достаточно развитой речи, нуждался именно в таком наглядно-действенном средстве воспитания и обучения» [6, с. 7–8]. Естественная потребность первобытных людей в самовыражении стала импульсом развития их творческой природы. Наблюдая за животными, их поведением, человек вырабатывал средства коммуникации с теми, кто был ему подобен, используя для привлечения внимания яр-

кую и активную жестикуляцию, громкие звуки, гримасничанье, которые с течением времени стали основой обрядовой культуры первобытных племен.

Выразительным примером первобытных обрядов принято считать инициацию подростка, знаменующую переход из детства во взрослую жизнь. Успешное проведение инициации позволяло включить юного представителя племени в социальные отношения как «полноправного» и «полезного» члена общества» [18, с. 493]. Племя долго готовилось к проведению этого обряда, который, являясь «священной игрой», включал в себя органически соединенные, неразделимые компоненты зарождающихся искусств театра, музыки, танца, поэзии. В обряде драматизация переплеталась с ритмичной пластикой и возгласами, звуками шумовых и ударных инструментов, хоровым исполнением сакральных формул» [6, с. 7], которые впоследствии стали основой зарождения древнегреческого театра, ставшего «объединяющей и очищающей силой, мощным фактором воспитания Человека» [6, с. 12]. Именно первобытность раскрыла потенциал театральной педагогики и определила воспитательно-творческий характер многовекового становления ее методологии.

Античность (V в. до н. э. – V в. н. э.) сыграла главную роль в этом процессе. Известно, «античную культуру отличала любовь к театральным зрелищам, которые всегда находили своего зрителя и оказывали на него воспитательное влияние своей масштабностью, ритуальностью, самой возможностью выразить себя на публике» [19, с. 10]. С юного возраста древние греки исполняли посильные им по возрасту роли, участвуя в театрализованных действиях. Самыми известными из них считаются Дионисии – праздники в честь бога – покровителя театральных зрелищ Древней Греции – Диониса. Праздник отмечался постановкой трагедий и комедий, ряжениями и шествиями, песнопениями, поэтическими состязаниями, награждением лучших актеров, а также маскарадами. Яркие масочные шествия стали предтечей карнавалов, а сами маски позднее – одним из ведущих средств в методике театральной педагогики. Используя маски как неприменимый компонент ведения дискуссии на современных уроках литературы и истории, математики и физики, учитель может разнообразить ход урока, внося в него элемент игры и творчества.

Прослеживая древнегреческие празднества как предпосылки исторического развития театральной педагогики, важно рассмотреть взгляды на театр выдающихся мыслителей и педагогов того периода: Платона и его ученика Аристотеля, – в целом указавших путь формирования методологических основ театрального направления педагогики.

Платон (429/427–347 до н. э.) видел в театре основы воспитания в человеке эстетического начала и развития эмоционального интеллекта, указывая, что «мало кто отдает себе отчет в том, что чужие переживания неизбежно для нас заразительны: если к ним разовьется сильная жалость, нелегко удержаться от нее и при собственных страданиях» [20, с. 404]. Так, согласно Платону, в театре умение человека сопереживать усиливается, чем в свою очередь определяется результативность применения методов театральной педагогики в развитии эмпатийных способностей обучающихся. Прочтение по ролям диалога между двумя литературными героями, что составляло основу ведения уроков риторики как в Древней Греции, так и сегодня, до сих пор помогает учащимся оттачивать умение анализировать разные точки зрения и сопереживать тем или иным моментам жизни изучаемых ими персонажей. Интересно, ученик Платона, Аристотель (384–322 до н. э.), дополнил воззрения своего учителя, полагая, что «в ходе театрального представления соблюдается подлинное единство действия, изображаются самые события» [21, с. 37] природной жизни человека. Этим древнегреческий философ подчеркнул естество проявляющейся в людях творческой природы, находящей наиболее полное выражение в создании театральной действительности. В ней человек проявляет себя как *homo ludens* (человек играющий), во всем подражающий окружающей его реальности. В связи с этим Аристотель также определил задачу театрального творчества, а именно подражать «наиважнейшим явлениям жизни по принципам „вероятности“ и „правдоподобия“» [22, с. 16], что в свою очередь составило важную основу воспитания, а в театральной педагогике обусловило принцип естественного освоения предмета соразмерно природным способностям человека. Античность заложила в основание методологической системы театральной педагогики принцип непротивления человеческой природе, согласно которому каждый метод театральной педагогики, будь то способ организации занятия с применением средств театрализации (реквизита, грима) или драматизации (диалогов, отрывков художественных текстов), должен учитывать индивидуальные особенности и способствовать ненасильственному, свободному проявлению творческой активности каждого учащегося в тех границах выражения, которые доступны ему/ей в конкретный период развития.

По мнению Е. В. Мигуновой, «анализ роли театрального искусства в системе античной педагогики указывает, что [ее] главная цель – эстетическое воспитание средствами литературы, музыки, театра» [14, с. 35–58]. Аристотель первым создал в

античной педагогике систему начального воспитания, куда включил «музыку, изобразительное искусство, гимнастику, театральные уроки», а учение Платона «об эпосе, о социальной, воспитательной роли музыки, сценического искусства определило содержание духовного опыта, его значимость» [14]. Так, выстроив одну из первых методических моделей обучения на концепциях творческого воспитания с применением средств театральной педагогики (например, декламацию поэм и мифологических сюжетов, составление ораторских речей и репетиции риторических публичных выступлений), греческие философы определили нравственно-этический путь учебного процесса, который получил дальнейшее развитие в эпоху Средневековья (V–XV вв.).

Если в античности театр использовался как учебно-воспитательное средство, то в Средние века он начал активно трансформироваться в отдельный метод обучения, что, с нашей точки зрения, явилось содержательным продолжением становления методологической базы театральной педагогики. В XII в. в Западной Европе активно развивалась система школьного образования, в рамках которой стал активно использоваться такой метод театральной педагогики, как инсценировка школьных религиозных пьес. Так в Средневековье зародились основы школьного театра, изначальной задачей которого «было облегчить усвоение учащимися латинского языка (на котором велось преподавание и церковная служба) и запоминание библейских сюжетов, составлявших основу всех школьных пьес» [23, с. 18–19]. Тем не менее практика использования методов театральной педагогики в средневековом образовании не была повсеместной и имела исключительный характер. Причиной этого стало то, что в эпоху Средневековья «...театр как таковой, по сути, находился под прямым запретом... [и] оказался просто заменен религиозным действием, имевшим, соответственно, определенную мировоззренческую цель» [24, с. 16]. Однако «сама потребность в театре в плане средства отражения жизни была такова, что никакие из запретов не были способны ниспровергнуть или уничтожить его деятельность» [24, с. 17]. Подтверждение этому видится в том, что методы театральной педагогики сыграли важную роль в формировании культуры церковно-религиозных обрядов и ритуалов, для организации которых многое было взято из Древней Греции. Учителя средневековых школ обращались к разным театральным жанрам того времени, а именно литургическим драмам и мистериям, понимая возможность театра «оказывать влияние на человека, его жажду воспитывать, поучать, наставлять» [7, с. 28], что в последующем дало театральной педагогике основания

выделиться в качестве одной из ветвей педагогического знания.

Преодолев религиозный догматизм и церковные ограничения средневекового периода развития, театральная педагогика продолжила развиваться в эпоху Возрождения (1500–1800 гг.), совершенствуя методологию соответственно предложенной в античности образовательной цели – обучения и воспитания гармонично развитой личности. С этой точки зрения к театральной педагогике подходил чешский учитель, педагог Я. А. Коменский (1592–1670).

Появление театра в педагогике Я. А. Коменского не было случайным, так как в предложенную им систему обучения и воспитания «театр [был] вписан... продуманно и прочно. Позиция театра в ней – ключевая, во многом определенная природой театрального искусства и гуманистической основой педагогики Коменского» [6, с. 42]. В театральной педагогике чешского учителя была особенно важна взаимосвязь театра и игры в качестве методологической основы. Как писал сам педагог: «Весь мой метод направлен на то, чтобы школьная подневольщина превратилась в забаву» [8, с. 64]. Именно поэтому он впервые разработал в русле театральной педагогики «законы о театральных представлениях», предписав, «чтобы каждый класс ежегодно четыре раза выставлял своих учеников на подмостки театра»; «чтобы самые торжественные представления давались в конце года, перед переводом из класса в класс» [9, с. 140]. Данный учебно-воспитательный подход способствовал развитию творческого воображения учащихся, позволял вводить теоретическую информацию (историю того или иного сюжета, по которому разыгрывался спектакль) посредством вовлечения в активную деятельность, что служит одной из задач театральной педагогики и в настоящее время.

Важно отметить, идеи Я. А. Коменского нашли свое отражение в деятельности Ф. Прокоповича (1681–1736) – русского церковного деятеля, писателя и ученого. Следуя примеру Я. А. Коменского, Ф. Прокопович писал драматические произведения, которые впоследствии использовал в своей педагогической практике. С 1704 г. он читал в Киевской академии курс пиитики, в рамках которого его пьесы воплощались на сцене учениками, например трагикомедия «Владимир». В основу сюжета этой пьесы Ф. Прокопович положил душевную борьбу Владимира перед принятием христианства. Однако, понимая, что одни переживания души могут не заинтересовать учеников или снизить уровень их мотивации к обучению, Ф. Прокопович включил в произведение комические элементы, следуя единству места и действия, предписанные законами древнегреческого театра. Проко-

пович старался создать произведение, позволявшее со всех сторон развивать дух своих учеников, где «вещи смешные и забавные перемешивались с серьезными и печальными, и лица низкие со знаменитыми» [13, с. 66]. Так, школьные драмы Ф. Прокоповича воспроизводили душевные переживания и психологические колебания человека, исследование которых способствовало нравственному воспитанию учеников и развитию эмпатии, о чем в античности говорил Платон. Благодаря Ф. Прокоповичу в раннюю эпоху Нового времени (конец 1700-х – начало 1800-х гг.) театр как дисциплина появился в учебных планах светских школ XVIII в. не только наряду с такими предметами, как риторика и пиитика, но и иностранными языками, литературой, живописью. Также театр использовался в качестве метода в преподавании обозначенных предметов «вплоть до конца XIX века... благодаря чему учителя были подготовлены к созданию драм и постановке их на школьной сцене, использованию драматического творчества на уроке» [6, с. 69]. Все это привносило разнообразие в процесс обучения подрастающих поколений Российской империи.

На рубеже XIX–XX вв. значительный вклад в становление театральной педагогики внес К. С. Станиславский (1863–1938). Он изучил опыт предыдущих поколений в области театрального искусства и оформил аппарат методологии театральной педагогики, базирующийся на знаниях о функционировании человеческой психики и физиологии, впервые представив в качестве результата своей работы тематический план театрального обучения и подобранный к нему систематизированный арсенал упражнений (на свободу мышц, внимание, аффективную память, чувство партнера, веру в предлагаемые обстоятельства и т. д.). Изначально они эффективно использовались в профессиональных учреждениях подготовки актеров и режиссеров, но со временем к ним обратились в школах, также владевших опытом организации обучения с применением методов театральной педагогики, которым впоследствии стали обучать в высших учебных заведениях. В них вовремя осознали важность подготовки учителей, которые не хуже актеров умели бы удерживать внимание, заинтересовывать материалом, а также владеть навыками физического самовыражения (невербальной коммуникации), речью, творческим потенциалом и культурным кругозором, способными стать достойным примером для подражания среди учеников. По словам С. М. Яковлюка, настоящая ценность ««системы Станиславского»» заключается в том, что она как педагогика формирования творческой личности является не только теоретическим фундаментом театрального искусства, но и практическим

инструментом, способствующим постижению объективных законов творчества, методологической основой воспитания человека-творца» [25, с. 9].

Действительно, несмотря на то что К. С. Станиславский разрабатывал свою «систему» для тех, кто стремился освоить театральное ремесло и получить профессию в театре, заложенные им принципы и методы позволили театральной педагогике расширить границы распространения. Так, в настоящий момент с помощью методов театральной педагогики обучают не только актеров и режиссеров, но и учителей, педагогов, социальных работников, поскольку приемы театра развивают коммуникативную, социокультурную, межкультурную, творческую компетенции. Таким образом, театральная педагогика, получив мощный импульс развития благодаря К. С. Станиславскому, вышла на новый уровень осознанного применения на разных этапах системы обучения и ее методы внедряются в образовательный процесс с раннего возраста человека, что поддерживал и сам К. С. Станиславский. Он призывал создавать детские театры, с тем чтобы с юных лет до зрелого возраста в человеке не пропадало стремление к творческой деятельности, культурному самовоспитанию и совершенствованию. Об этом в одной из своих бесед с Н. И. Сац, создавшей в России первые детские театральные коллективы, он рассуждал так: «Вы никогда не думали, как было бы хорошо начать создание детского театра с детского возраста? Ведь инстинкт игры с перевоплощением есть у каждого ребенка. Эта страсть перевоплощаться у многих детей звучит ярко, талантливо, вызывает подчас недоумение даже у нас, профессиональных артистов. Что-то есть в нашей педагогике, что убивает эту детскую смелость инициативы, и потом, только став взрослыми, некоторые из них начинают искать себя на сцене. А вот если устранить этот разрыв, если объединить талантливых ребят в детский театр в расцвете их детского творчества и уже с тех пор развивать их естественные стремления – представляете себе, какого праздника творчества можно достигнуть к их зрелым годам, какого единства стремлений!» [26, с. 382].

Таким образом, К. С. Станиславский не только подчеркнул «игровую» природу человека, в которой естественным образом раскрывается его творческая натура, но сформулировал педагогическую проблему воспитания и обучения, актуальную и в наши дни: снижение мотивации детей (а также подростков, студентов и взрослых) учиться, поскольку элемент игры, заложенный в человеке природой, не используется в достаточной мере в образовательной среде.

Впоследствии именно театральная педагогика предложила решение обозначенной проблемы.

В частности, его сформулировал американский ученый, философ, педагог, психолог Дж. Дьюи (1859–1952), обосновав теорию современных подходов к применению театра-игры в качестве педагогического метода. Театр, как и все искусства, а также игру и труд, Дж. Дьюи относил к «активным занятиям», т. е. занятиям, дающим возможность организации развивающей деятельности. С точки зрения педагогики он обращался к системам обучения разных направлений искусств и брался «за их специфическую природу, в создании которой принимают участие эмоции и воображение» [10, с. 219]. Дж. Дьюи полагал, что другого способа обеспечить действительную включенность ребенка в учебный процесс не существует [11, с. 9], и тем самым указал на уникальность и важность применения в образовании средств театральной педагогики, настоящий расцвет использования которых в образовании начался и продолжается в эпоху Новейшего времени (1917 г. – наст. вр.).

С 1917 г. началось интенсивное развитие театральной педагогики как самостоятельного направления педагогического знания в Европе. Так, в 1917 г. Р. Ландсберг переводит на русский язык работу британской учительницы Финлей Джонсон Х. «Драматизация как метод преподавания» [12]. Финлей Джонсон Х. стала первым педагогом, кто внедрил «в практику театрализованные уроки ручного труда, истории, географии, природоведения и даже математики» [17, с. 44]. Серьезным достижением британского педагога стало то, что своим опытом использования театральных методов она показала всему миру, что они могут быть эффективны не только в преподавании предметов гуманитарного знания, но и точных наук. Более того, отличительной особенностью развития методов театральной педагогики в XX в. стало начало их широкого применения в научной сфере. Так, в 1920-х гг. венгерский ученый-психиатр Дж. Л. Морено, развивая доктрину о ролях и игровом катарсисе, основал «Терапевтический театр» и «Спонтанный театр» [27, с. 171]. Его передовым достижением стало описание и внедрение в медицинскую практику психодраматического метода в коррекции межличностных отношений, а именно ролевого проигрывания ситуаций, ставших причиной психического заболевания, с целью их последующей диагностики и корректирования. Метод Морено также вошел в практику использования в системах культуры, образования и стал основой формирования таких востребованных современностью методов обучения и воспитания, как арт-терапия, сказкотерапия и других, в работе педагогов всех уровней [17, с. 44].

Как показал проведенный историко-педагогический анализ, в отличие от европейской отечествен-

ная школа признала потенциал и самостоятельность театральной педагогики применимо к образовательной системе в 1980-х гг., начав демонстрировать наступательный интерес к ее методам, последовательно включая их в педагогическую практику. Применяя методы действенного анализа и режиссерских интерпретаций К. С. Станиславского, учителя стали переосмысливать способы преподавания программных литературных произведений, включать театрально-творческие игры для развития культуры устной и письменной речи [15]; материалы учебников по истории легли в основу репертуара театра исторических миниатюр и т. д. И самое главное, в этот период школьный и студенческий театр приобрели статус обязательно необходимого средства внеурочного обучения детей и подростков, что означало признание эффективности методов театральной педагогики в воспитании будущих поколений граждан Отечества.

Интересно, что к концу XX в. преподавание основ театрального мастерства вошло в программы курсов подготовки педагогов разных направлений знания. В них обязательно включалось «изучение технологий режиссерского дела, приемов прогнозирования и моделирования игровых ситуаций, специфики режиссуры педагогического взаимодействия» [17, с. 47]. Освоение этих предметов способствовало формированию необходимых для будущих педагогов компетенций по организации игровой активности и творческой деятельности как на уроках, так и во внеклассное время. Как показывает анализ трудов ведущих отечественных исследователей в области театральной педагогики XX в. А. П. Ершовой, И. А. Зязюна, применению «элементов театральной педагогики и ораторского искусства» [16, с. 4] в подготовке будущих учителей придавалось особое значение, поскольку такой подход обеспечивал «творческое формирование у учителя умения воздействовать на личность» [16]. В XXI в. о подобном воздействии в своих научных исследованиях говорит Г. В. Смирнов, подчеркивая, что развитые творческие и «актерские» способности педагога позволяют ему создавать такие условия обучения, в которых, кроме усвоения знаний, умений и навыков, осуществляется «самовыражение личности... в творческо-продуктивной театрализованной деятельности» [1, с. 147]. Важно, что подобная деятельность во многом способствует раскрытию творческого потенциала любого школьника, студента, действующего учителя или преподавателя, развитию коммуникативных навыков, умений работать в команде, последовательной организации своих действий и систематизации личного опыта. Осознание такого потенциала театральной педагогики привело к тому, что в начале XXI в. в педагогическом пространстве стали появ-

ляться оригинальные методики, использующие комплекс приемов и средств театральной педагогики для создания условий, в которых процесс обучения и воспитания гармонично развитой личности проходит эффективнее. Примером современных методик являются игры-драматизации С. М. Машевской, драматические игры *Jeux Dramatiques*, пришедшие в Россию из Швейцарии и Германии; а также идеи, приемы «безграничного» и иммерсивного театров.

Так, методика игры-драматизации С. М. Машевской позволяет организовать театральную деятельность детей младшего возраста, используя весь социально-педагогический и эстетический потенциал данного вида творчества. Несмотря на то что методика разработана преимущественно для дошкольников, опыт ее использования, описанный самой исследовательницей, показывает, что «возрастных ограничений у данной методики нет» [6, с. 130]. В основе методики игры-драматизации лежит этюдный метод освоения роли, разработанный по системе К. С. Станиславского. Принципиальными особенностями методики является то, что театральной деятельностью охватываются одновременно все дети, обучающиеся в группе; роли за конкретными детьми не закрепляются, игра строится так, чтобы каждый ребенок мог сыграть все интересующие его образы. Это соответствует мысли Аристотеля о том, что обучение каждого ребенка должно быть организовано соответственно возможностям его творческой природы, что качественным образом гарантирует театральная педагогика. Поскольку в методике С. М. Машевской театральная составляющая игры-драматизации отвечает принципам теории театра (проявляется в подробном режиссерском анализе педагогом литературной основы драматизации; в создании режиссерского плана; в применении этюдного и постановочного методов. – А. С.), то драматизация максимально приближается к жизни, к свободной игре. В свою очередь это полностью характеризует театральную педагогику как педагогику искусства, которая, «используя игру, предполагает свободу в качестве своего фундаментального основания» [28, с. 95].

Данный принцип работы присущ и методике драматических игр, пришедшей в Россию под названием *Jeux Dramatiques* из Западной Европы, где она распространена в Швейцарии, Германии, Австрии, Италии. В России эта методика впервые была апробирована в 2006 г. в Санкт-Петербурге и Иваново. Несмотря на то что название методике дал и положил ей начало переводчик «системы Станиславского» прогрессивный деятель французского театра XX в. Леон Шансерель, большой вклад в ее разработку и популяризацию внесла

швейцарский педагог Хайди Фрай. Вместе со своими коллегами, учениками и единомышленниками она определила сущность методики *Jeux Dramatiques* (JD) как «театрально-игровую деятельность, в которой нет места репетиционному процессу, заучиванию текста ролей и их распределению по воле режиссера. Нет сцены, нет зрителей, нет специально изготавливаемых заранее костюмов и декораций. Нет и спектакля в общепринятом понимании, но есть театрально-игровое действие для собственного удовольствия играющих» [6]. Подобная специфика такой методики в русле театральной педагогики предоставляет безграничную волю воображению и фантазии учащегося. Кроме того, методика *Jeux Dramatiques* решает такую проблему в обучении учеников, как страх совершения ошибки, потому что помогает участникам творческого действия осознать личную ответственность за каждый совершенный ими акт творчества, а значит, наделяет их сразу несколькими ролями – «судьи» и «объекта суждения», разыгрываемыми одновременно. Это дает возможность при необходимости исправить проявившуюся ошибку и решить возникшую проблему здесь и сейчас. Так, методика *Jeux Dramatiques* органично вписывается в любое образовательное пространство и уже опробована в работе со студентами и дошкольниками, детьми с ограниченными возможностями здоровья и одаренными детьми в театральных студиях. В будущем эту методику можно адаптировать и для использования в системе школьного обучения, как это происходит при внедрении в учебно-познавательный процесс методики «безграничного» театра.

Методику «безграничного» театра в театральной педагогике демонстрирует опыт норвежского самовар-театра, основательницей которого стала С. Бенте Андерсен. По ее мнению, особенность театрального искусства «заключается в его объединяющей силе, способности создать и передать зрителю важное послание, заставить задуматься о том, что сегодня важно» [29]. С точки зрения театральной педагогики, С. Бенте Андерсен создала так называемый самовар-метод, предполагающий создание атмосферы активного и, самое главное, свободного, кипучего, безграничного творчества как для детей и подростков, так и для взрослых. Он составляет основу методики «безграничного» театра. Представляя результаты многолетней деятельности во время международной конференции «Культурные драйверы развития современных городов» [30], реализуемой в рамках проекта «Международные культурные центры» Музыкального театра Республики Карелии в г. Петрозаводске (для участия в котором в 2016 г. впервые были приглашены не только актеры, режиссеры, представители

профессий из области культуры, но и специалисты направлений просвещения и образования: преподаватели высших учебных заведений, учителя школ, педагоги дополнительного образования), С. Бенте Андерсен провела мастер-класс, проиллюстрировавший работу самовар-метода в классно-урочной среде.

При выполнении одного из упражнений педагогам предложили представить «лучший урок», который в представлении многих учителей предполагал активную вовлеченность учащихся, заинтересованность и отзывчивость. После непродолжительного рассуждения такой урок был разыгран группами педагогов. Главным условием «игры» было преодоление страха совершить ошибку и создание атмосферы свободного самовыражения, нацеленных на то, чтобы учителя почувствовали себя учениками и в момент проигрывания ситуации активного обучения поняли, что мешает создавать условия для его организации на уроке. Благодаря «разрешению» совершить ошибку в момент упражнения и нивелированию психологических зажимов преподавателя, делясь своими впечатлениями во время общей рефлексии, осознали, что главным препятствием в организации активной деятельности на уроках является внутренняя закрепощенность учащихся, и сформулировали способ ее преодоления посредством предоставления права на первичное совершение ошибки, которую учителя намеренно разрешают сделать ученикам, а затем проводят рефлексивную дискуссию с целью поиска верного ответа и способов решения ошибки методом разыгрывания проблемной ситуации прямо во время занятий. Кроме того, этот метод может быть полезен для учителей, преподавателей, исполняющих обязанности классных руководителей или кураторов студенческих групп, в решении межличностных проблем среди своих учеников, обучающихся путем «обмена» ролями между ними, когда «обиженные» занимают позицию «нападающих» (и наоборот), с тем чтобы проанализировать как «свои» мотивы поведения, так и «другого». Таким образом, прием «безграничного» театра, образовавшийся в профессиональной театральной среде, стал педагогическим методом в русле театральной педагогики, позволив решать учебно-педагогические задачи (как в школьной, так и университетской среде), связанные с развитием творческого потенциала учащихся, коммуникативных способностей и культуры.

Подобным образом работают и приемы иммерсивного театра. Как отмечает В. А. Чупина, «в отечественной педагогике понятие иммерсивности связывается с методом погружения, понимаемом как разновидность активных дидактических методов, основанных, в отличие от традиционных ме-

тодов убеждения, на релаксации, внушении и игре» [31, с. 488]. Следует отметить: иммерсивный театр, откуда в педагогику и пришел иммерсивный метод, – это театр вовлечения, «где зритель – полноправный участник происходящего» [32, с. 264], поскольку ему предоставляется возможность активно принимать участие в театральном действии: двигаться за актерами по сцене, пользоваться реквизитом. Главное достоинство иммерсивного театра заключается в использовании квест-метода, который в настоящие дни широко представлен в педагогике. По своей сути он схож с методом кейсов, но отличается тем, что предполагает создание индивидуального маршрута, плана решения той или иной задачи в условиях реального погружения в проблемную ситуацию.

Этот метод активно применяется автором статьи для организации практических занятий с обучающимися педагогических направлений подготовки в ходе изучения истории театральной педагогики. К занятиям преподаватель заранее готовит реквизит, символизирующий ту или иную эпоху развития этого педагогического направления. Представляя, к примеру, первобытный период становления театральной педагогики, обучающимся выдаются обыкновенные веточки с просьбой придумать испытание для первобытного обряда инициации подростков, которые с их помощью могли разжечь костер, сделать оружие для самозащиты или нанести защитные рисунки на какие-либо поверхности. Во время разговора о значении периода античности преподаватель дает каждому обучающемуся по две маски: «комедии» и «трагедии» – и после обсуждения фактического материала устраивает проверочный опрос для текущего контроля изученной информации. Используя маски, обучающиеся могут давать утвердительные или отрицательные ответы, что также демонстрирует им принцип демократического голосования в Древней Греции и позволяет усвоить дополнительные знания. Используя методы иммерсивного театра, учитель предоставляет ученикам возможность погрузиться в реальные условия решения той или иной задачи, а преподаватель обучает будущих педагогов интерактивному методу ведения учебного процесса и формирует целый ряд компетенций: коммуникативную, творческую, культурологическую, экстралингвистическую, организационную и др.

Таким образом, современный этап развития театральной педагогики и ее методологии показывает многоплановый спектр возможностей этого педагогического направления. В XXI в., пройдя многовековую путь становления, театральная педагогика стала серьезным средством организации образовательного процесса в школах, высших учебных заведениях. Благодаря своим аккумуля-

тивными способностями методы театральной педагогики успешно встраиваются в поставленные учебно-образовательной средой условия, решают задачи с учетом компетентностного подхода в обучении, а также позволяют заинтересовывать учащихся и обучающихся изучаемым предметом и мотивировать к осуществлению учебно-научной, проектной и творческой деятельности.

### Заключение

Процесс развития методологии театральной педагогики, заложенный на стадии первобытнообщинного строя, успешно продолжается в настоящее время. Об этом свидетельствуют возникновение и разработка новых театрально-педагогических подходов, принципов, методов и методик, переосмысление опыта предыдущих поколений исследователей в области этого направления, а также расширение границ взаимодействия не только отечественных методик театральной педагогики друг с другом, но и с зарубежными разработками.

На сегодня театральная педагогика располагает широкой методологической базой, становление которой началось в эпоху первобытности, развивалось в Древнем мире и переосмыслилось Средневековьем, затем оформилось в качестве принципов театральной педагогики на стадии развития Нового времени, став основой методологии в период Новейшей истории. В настоящем она активно используется в системе воспитания и обучения подрастающих поколений, подготовки квалифицированных педагогических кадров и нацелена на гармоничное развитие личности посредством культурно-творческой и исследовательской деятельности, поскольку театральная педагогика обеспечивает возможности как теоретического, так и практического освоения материала в результате организации активного процесса обучения. Данную точку зрения подтверждает и А. Гребёнкин, по мнению которого «современная театральная педагогика комплексно подходит к тренировке целого спектра сенсорных способностей... одновременно нарабатывает компетентность в создании условий успешного межличностного общения, расширяет сферу самостоятельной творческо-мыслительной деятельности, что создает комфортные и естественные условия для процесса учения-общения» [33].

Так, владея богатой историей и продолжая путь своего становления, театральная педагогика последовательно движется к тому, чтобы из частной отрасли педагогического знания стать самостоятельной наукой, обладающей своими целями, задачами, терминологическим аппаратом и выстроенной методологией.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Смирнов Г. В. Особенности формирования субъектной позиции студентов вуза средствами театральной педагогики // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2015. Т. 21, № 2. С. 146–148.
2. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
3. Дорожкин Е. М., Зевр Э. Ф. Проблемы методологии // Образование и наука. 2014. № 9 (118). С. 4–20.
4. Роберт И. В. Методология педагогического исследования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 3 (33). С. 85–97.
5. Коршунова Н. Л. Понятие методологии педагогики: к уточнению определения // Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. М.: Изд. центр АНОО «ИЭТ», 2014. Вып. 1. С. 8–19.
6. Машевская С. М. Эволюция идей школьного театра. М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2012. 159 с.
7. Смирнова Н. Искусство играющих кукол: смена театральных систем. М.: Искусство, 1983. 270 с.
8. Коменский Я. А. Автобиография // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Просвещение, 1982. Т. 1. 660 с.
9. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Просвещение, 1982. Т. 2. 580 с.
10. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 382 с.
11. Дьюи Дж. Школы будущего. Берлин, 1922. 179 с.
12. Джонсон Финлей Х. Драматизация как метод преподавания / пер. с англ. Р. Ландсберг. М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1917. 44 с.
13. Григорьева О. А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 365 с.
14. Мигунова Е. В. Педагогические возможности театрализованной деятельности в воспитании творческой направленности личности младшего школьника: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2004. 184 с.
15. Ершова А. П. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы как средство развития зрительской и читательской культуры школьников: метод. рекомендации в помощь лекторам и методистам ин-тов усовершенствования учителей: в 2 ч. М.: МП СССР, 1982. Ч. 2. 36 с.
16. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.
17. Пелих И. Д. Театральная педагогика в подготовке учителя XXI века: история и современность // Профессиональный и любительский театр как культурно-педагогический феномен: традиции и инновации: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Профессиональный и любительский театр как культурно-педагогический феномен: традиции и инновации» (22 марта 2017 г., Москва). М.: ИХОиК РАО, 2017. С. 44–49.
18. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. М.: Академия, 2001. 591 с.
19. Пичугина В. К. Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены // *Nurpothekai*. Журнал по истории античной педагогической культуры. 2018. Вып. 2. Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены. 282 с.
20. Платон. Филеб, Государство, Тимей, Критий / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1999. 656 с.
21. Данилов Н. А. Социально-педагогические концепции древнегреческого театра Платона и Аристотеля // Научный поиск. 2015. № 4.1. С. 33–37.
22. История зарубежного театра / отв. ред. Л. И. Гительман. СПб.: Искусство-СПБ, 2005. 574 с.
23. История русского драматического театра: от его истоков до конца XX века / отв. ред. Н. С. Пивоваров. М.: РАТИ-ГИТИС, 2009. 703 с.
24. Бутов А. Ю. Театр как феномен классической культуры и образования // Профессиональный и любительский театр как культурно-педагогический феномен: традиции и инновации: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Профессиональный и любительский театр как культурно-педагогический феномен: традиции и инновации» (22 марта 2017 г., Москва). М.: ИХОиК РАО, 2017. 251 с.
25. Яковлюк С. М. Профессионализм современного учителя в контексте театральной педагогики // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18. С. 8–11.
26. Сац Н. Новеллы моей жизни: в 2 кн. М.: Искусство, 1984. Кн. 1. 495 с.
27. Морено Я. Л. Психодрама. М.: Астрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2001. 521 с.
28. Белкин А. Еще одна парадигма образования // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 92–97.
29. Яконюк А. Экспериментальный театр в Норвегии: самовар-метод и диалог культур // РИА Новости. Культура. 2018. URL: <https://ria.ru/20181020/1531098377.html> (дата обращения: 06.09.2021).
30. Кайманов Д. Программа международной конференции «Культурные драйверы развития современных городов» в рамках проекта «Международные культурные центры» // Pandia.ru. 2016. URL: <https://pandia.ru/text/80/187/54470.php> 20.09.20216 (дата обращения: 06.09.2021).

31. Чупина В. А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике // Материалы 23-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании». Екатеринбург: РГГПУ, 2018. С. 488–493.
32. Медведенко В. В. Иммерсивное театральное искусство как технология социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4. С. 263–266.
33. Гребёнкин А. Театральная педагогика вчера и сегодня // Театр имени П. М. Ершова «111». URL: <http://theater111.ru/science03.php> (дата обращения: 07.09.2021).

### References

1. Smirnov G. V. Osobnosti formirovaniya sub'yektnoy pozitsii studentov vuza sredstvami teatral'noy pedagogiki [University Students' Subject Position Formation Features by Means of Theatre Pedagogy]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova – Vestnik of Kostroma State University*, 2015, vol. 21, no. 2, pp. 146–148 (in Russian).
2. *Filosofskiy slovar'*. [Philosophical Dictionary]. Ed. I. T. Frolov. Moscow, Respublika Publ., 2001. 719 p. (in Russian).
3. Dorozhkin E. M., Zevr E. F. Problemy metodologii [Problems of Methodology]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science Journal*, 2014, no. 9 (118), pp. 4–20 (in Russian).
4. Robert I. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology of Pedagogical Research]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya – The Science of Person: Humanitarian Researches*, 2018, no. 3 (33), pp. 85–97 (in Russian).
5. Korshunova N. L. Ponyatiye metodologii pedagogiki: k utocnениyu opredeleniya [Concept of Pedagogical Methodology: to Clarify the Definition]. *Metodologiya pedagogiki: ponyatiynyy aspekt* [Methodology of Pedagogy: Conceptual Aspect]. Ed. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Moscow, IET Publ., 2014. Vol. 1. Pp. 8–19 (in Russian).
6. Mashevskaya S. M. *Evolyutsiya idey shkol'nogo teatra* [Evolution of School Theater Ideas]. Moscow, VTsKhT (“Ya vkhozhu v mir iskusstv”) Publ., 2012. 159 p. (in Russian).
7. Smirnova N. *Iskusstvo igrayushchikh kukol: smena teatral'nykh sistem* [The Art of Playing Puppets: Theater Systems' Changing]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1983. 270 p. (in Russian).
8. Komenskiy Ya. A. Avtobiografiya [Autobiography]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t.* [Selected pedagogical works: in 2 volumes]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1982. Vol. 1. 660 p. (in Russian).
9. Komenskiy Ya. A. Zakony khorosho organizovannoy shkoly [Well-Organized School Laws]. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t.* [Selected pedagogical works: in 2 volumes]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1982. Vol. 2. 580 p. (in Russian).
10. D'jui Dzh. *Demokratiya i obrazovaniye* [Democracy and Education]. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 2000. 382 p. (in Russian).
11. D'jui Dzh. *Shkoly budushchego* [Schools of the Future]. Berlin, 1922. 179 p. (in Russian).
12. Dzhonson Finlej H. *Dramatizatsiya kak metod prepodavaniya* [Dramatization as a Teaching Method]. Translation from english R. Ladberg. Moscow, tipo-lit. t-va I. N. Kushnerev i K Publ., 1917. 44 p. (in Russian).
13. Grigor'yeva O. A. *Shkol'naya teatral'naya pedagogika kak sotsial'no-kul'turnyy fenomen. Dis. dokt. ped. nauk* [School Theatre Pedagogy as a Socio-Cultural Phenomenon. Diss. of doc. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2006. 365 p. (in Russian).
14. Migunova E. V. *Pedagogicheskiye vozmozhnosti teatralizovannoy deyatel'nosti v vospitanii tvorcheskoy napravlenosti lichnosti mladshego shkol'nika. Dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical Possibilities of Theatrical Activity in the Creatively Orientated Personality Upbringing of Elementary Schoolchildren. Dis. of cand. ped. sci.]. Velikiy Novgorod, 2004. 184 p. (in Russian).
15. Ershova A. P. *Teatral'no-tvorcheskkiye metody raboty na uroke literatury kak sredstvo razvitiya zritel'skoy i chitatel'skoy kul'tury shkol'nikov: metodicheskiye rekomendatsii v pomoshch lektoram i metodistam institov usovershenstvovaniya uchiteley: v 2 chastyakh. Chast' 2* [Theatrical and Creative Methods of Study in the Literature Class as a Means of Developing Schoolchildren's Audience and Reading Culture: methodological recommendations to help lecturers and methodologists of teachers' improvement universities: in 2 parts. Part 2]. Moscow, MP USSR Publ., 1982. 36 p. (in Russian).
16. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva: uchebnoye posobiye dlya pedagogicheskikh spetsial'nostey vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Fundamentals of Pedagogical Skills: textbook, manual for specialist in pedagogy, higher study institutions]. Ed. I. A. Zyazyun. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1989. 302 p. (in Russian).
17. Pelikh I. D. *Teatral'naya pedagogika v podgotovke uchitelya XXI veka: istoriya i sovremennost'* [Theatre Pedagogy in the Educating of the XXI Century Teachers: History and Modernity]. *Professional'nyy i lyubitel'skiy teatr kak kul'turno-pedagogicheskiy fenomen: traditsii i innovatsii: sbornik statey po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii “Professional'nyy i lyubitel'skiy teatr kak kul'turno-pedagogicheskiy fenomen: traditsii i innovatsii” (22 marta 2017 g., Moskva)* [Professional and amateur theater as a cultural and pedagogical phenomenon: traditions and innovations: a collection of articles based on the materials of the international scientific and practical conference “Professional and amateur theater as a cultural and pedagogical phenomenon: traditions and innovations” (March 22, 2017, Moscow)]. Moscow, IHOiK RAO Publ., 2017. Pp. 44–49 (in Russian).
18. Arsen'yev A. S. *Filosofskiy osnovaniya ponimaniya lichnosti* [Philosophical Foundations of Personality Understanding]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 591 p. (in Russian).
19. Pichugina V. K. *Vospitaniye teatrom i v teatre: antichnaya pedagogika stseny* [Education By and Inside Theatre: Antique Pedagogy of the Stage]. *Hypothekai. Zhurnal po istorii antichnoy pedagogicheskoy kul'tury – Hypothekai. Journal on the History of Ancient Pedagogical Culture*, 2018, no. 2, 282 p. (in Russian).

20. Platon. *Fileb, Gosudarstvo, Timey, Kritiy*. Pod obshchey redaktsiyey A. F. Loseva, V. F. Asmusa, A. A. Taho-Godi [Plato. *Fileb, State, Timaeus, Critias*. Eds A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Taho-Godi]. Moscow, Mysl' Publ., 1999. 656 p. (in Russian).
21. Danilov N. A. Sotsial'no-pedagogicheskiye kontseptsii drevnegrecheskogo teatra Platona i Aristotelya [Socio-Pedagogical Concepts of the Ancient Greek Theater of Plato and Aristotle]. *Nauchnyy poisk*, 2015, no. 4.1, pp. 33–37 (in Russian).
22. *Istoriya zarubezhnogo teatra* [Foreign Theater History]. Ed. L. I. Gitelman Saint Petersburg, Iskusstvo-SPb Publ., 2005. 574 p. (in Russian).
23. *Istoriya russkogo dramaticheskogo teatra: ot ego istokov do kontsa XX veka* [Russian Drama Theater History: from its Origins to the end of the Twentieth Century]. Ed. N. S. Pivovarov. Moscow, RATI-GITIS Publ., 2009. 703 p. (in Russian).
24. Butov A. Yu. Teatr kak fenomen klassicheskoy kul'tury i obrazovaniya [Theater as a Phenomenon of Classic Culture and Education]. *Professional'nyy i lyubitel'skiy teatr kak kul'turno-pedagogicheskiy fenomen: traditsii i innovatsii: sbornik statey po materialam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Professional'nyy i lyubitel'skiy teatr kak kul'turno-pedagogicheskiy fenomen: traditsii i innovatsii" (22 marta 2017 g., Moskva)* [Professional and amateur theater as a cultural and pedagogical phenomenon: traditions and innovations: a collection of articles based on the materials of the international scientific and practical conference "Professional and amateur theater as a cultural and pedagogical phenomenon: traditions and innovations" (March 22, 2017, Moscow)]. Moscow, IHOiK RAO Publ., 2017. 251 p. (in Russian).
25. Yakovlyuk S. M. Professionalizm sovremennogo uchitelya v kontekste teatral'noy pedagogiki [Modern Teaching Professionalism in the Context of Theatre Pedagogy]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova*, 2012, vol. 18, pp. 8–11 (in Russian).
26. Sats N. *Novelly moey zhizni: v 2 knigakh. Kniga 1* [The Novels of My Life: in 2 books. Book 1]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1984. 495 p. (in Russian).
27. Moreno Ya. L. *Psikhodrama* [Psychodrama]. Moscow, Astrel'-Press; Eksmo-Press Publ., 2001. 521 p. (in Russian).
28. Belkin A. Eshche odna paradigma obrazovaniya [Another Educational Paradigm]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2000, no. 1, pp. 92–97 (in Russian).
29. Yakonyuk A. Eksperimental'nyy teatr v Norvegii: samovar-metod i dialog kul'tur [Experimental Theater in Norway: Samovar Method and Dialogue of Cultures]. *RIA Novosti. Kul'tura* [RIA News. Culture] (in Russian). 2018. URL: <https://ria.ru/20181020/1531098377.html>. (accessed 6 September 2021).
30. Kaymanov D. Programma mezhdunarodnoy konferentsii "Kul'turnyye drayvery razvitiya sovremennykh gorodov v ramkakh projekta "Mezhdunarodnyye kul'turnyye tsentry" [International Conference "Cultural Drivers of the Modern Cities Development" Programme in the Framework of the Project "International Cultural Centres"]. *Pandia.ru*. 2016 (in Russian). URL: <https://pandia.ru/text/80/187/54470.php> 20.09.20216. (accessed 6 September 2021).
31. Chupina V. A. Immersivnost': traktovka i razvitiye ponyatiya v pedagogike [Immersiveness: Interpretation and Development of Its Concept in Pedagogy]. *Materialy 23-ey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii"* [Materials of the 23rd International Scientific and Practical Conference "Innovations in Professional and Vocational Pedagogical Education"]. Yekaterinburg, RGGPU. Publ., 2018. Pp. 488–493 (in Russian).
32. Medvedenko V. V. Immersivnoye teatral'noye iskusstvo kak tekhnologiya sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [Immersive Theatre Art as a Technology of Social and Cultural Activity]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 2020, no. 4, pp. 263–266 (in Russian).
33. Grebenkin A. Teatral'naya pedagogika vchera i segodnya [Theatre Pedagogy Yesterday and Today]. *Teatr imeni P. M. Ershova "111"* [Theater named after P. M. Ershov "111"] (in Russian). URL: <http://theater111.ru/science03.php>. (accessed 7 September 2021).

#### **Информация об авторах**

**А. О. Сухов**, преподаватель, аспирант, Петрозаводский государственный университет (пр. Ленина, 33, Петрозаводск, Россия, 185035).

#### **Information about the authors**

**A. O. Sukhov**, Lecturer, postgraduate student, Petrozavodsk State University (pr. Lenina, 33, Petrozavodsk, Russian Federation, 185035).

*Статья поступила в редакцию 13.09.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 13.02.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 376.6+373+374  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-31-38>

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Владимир Иванович Байтуганов***

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, vasyaganie@mail.ru*

### ***Аннотация***

***Введение.*** Проблема проектирования образовательных кластеров воспитательного типа, использующих в своей деятельности ценности традиционной культуры и педагогики, составляет важную часть гуманитарно-ценностного культурологического подхода в современном образовательном процессе. Институт народного воспитания через сетевое событие на основе сетевого взаимодействия как кластерная образовательная система может явиться инновационной технологией, разрабатывающей новые сетевые условия формирования ценностной модели личности школьника.

***Цель*** – на основе собственного опыта, а также современных научных взглядов на структуру, методологию и организационные условия построения образовательных кластеров разработать подходы к построению образовательного кластера ценностного типа в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования с использованием базового стандарта ФГОС-2.

***Материал и методы.*** Сетевое взаимодействие предполагает проектирование, моделирование, а также математические методы при построении взаимодействия образовательных учреждений кластерного типа с учетом специфики воспитательных этносред, а также образовательных организаций, входящих в кластер. Это ведет к использованию методологии системного подхода и системного анализа сетевых явлений и процессов при моделировании данного взаимодействия.

***Результаты и обсуждение.*** На основе использования методологии системного анализа социокультурных явлений и процессов, проходящих в учреждениях-партнерах, а также современных подходов в развитии образовательной сети, таких как ресурсный, целевой, лично ориентированный, в контексте культурологического и аксиологического, мы получаем модель развития личности, в основу которой положено формирование ценностных ориентаций школьников. Условиями данного моделирования является построение воспитательно-пространства педагогического кластера воспитательного типа. К числу основных кластерных сетевых моделей, разработанных автором, относится идентичная распределительная – в форме художественно-эстетического центра, содержание образования которой связано с народными традициями и их ценностным потенциалом. В деятельности такой модели предполагается организация социально значимых культурно-досуговых мероприятий, форумов, акций, реализации досуговых программ духовно-нравственной, социокультурной, коррекционно-оздоровительной направленности, повышения квалификации и переподготовки кадрового состава, обеспечение обучения в исследовательских лабораториях, эксплораториумах и т. д. Другой моделью будет ресурсная, предполагающая использование потенциала образовательных организаций. Возможно применение и использование концентрированной модели, а также целевой, предполагающей создание единого образовательного центра (комплекса).

***Заключение.*** В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России дается обоснование базовому образовательному стандарту, который реализуется как через воспитательное пространство общеобразовательной школы, так и воспитательное пространство учреждения дополнительного образования детей. Данная модель в сетевом взаимодействии может быть реализована через множество дополнительных воспитательных программ и подпрограмм. Каждая такая образовательно-воспитательная программа (подпрограмма) осуществляется по пяти направлениям: школьная урочная деятельность; внешкольная деятельность (культурные практики); социальные практики; воспитание на основе семейных традиций; введение в основы традиционных российских религий.

Главным в реализации данной модели является сетевое воспитательное событие, поскольку в нашем случае сетевое событие связано с народной культурой – это воссоздание и проведение народного праздника. Такое сетевое событие можно смоделировать, оно органично входит в воспитательную систему нашей сетевой модели.

***Ключевые слова:*** *сетевая деятельность, ресурсы сети, кластер, сетевое событие, воспитательное пространство, этнокультурная модель*

***Для цитирования:*** Байтуганов В. И. Проектирование сетевого образовательного кластера на традициях народной педагогики в условиях взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 31–38. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-31-38>

## NETWORK EDUCATIONAL CLUSTER CONCEPTION BASED ON PUBLIC PEDAGOGY TRADITIONS IN THE CONTEXT OF GENERAL AND SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS' COOPERATION

Vladimir I. Baytuganov

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, vasyaganie@mail.ru

### Abstract

*Introduction.* The problem of designing educational clusters of an educational type that use the values of traditional culture and pedagogy in their activities is an important part of the humanitarian and value-based cultural approach in the modern educational process. The Institute of Public Education via a network event based on network interaction as a cluster educational system can be an innovative technology that develops new network conditions for the formation of a value-based model of a student's personality.

*The objective* is to develop approaches to the development of an educational cluster of a value-based type in the conditions of the interaction of general and additional education using the basic standard FSES-2 based on our own experience, as well as modern scientific views on the structure, methodology and organizational conditions for the development of educational clusters.

*Material and methods.* Cluster-type network interaction is structurally a system and as a system assumes mandatory qualities, such as responsiveness, mobility, adaptability, complementarity, etc.

This leads to the use of the methodology of the system approach and the system analysis of network phenomena and processes when modeling an educational type cluster.

*The results of the study.* Based on the use of the methodology of system analysis of social and cultural phenomena and processes taking place in partner institutions, as well as modern approaches to the development of the educational network such as: resource, target, person-centered in the cultural and axiological context, we get a model of personality development based on the formation of value orientations of schoolchildren. The construction of an educational space of a pedagogical cluster of an educational type constitutes the conditions of this modelling.

*Conclusion.* The concept of spiritual and moral development and education of a Russian citizen's personality assumes that the basic standard is implemented both through the educational space of a general education school and the educational space of an institution of additional education for children, which can be implemented through a variety of additional educational programs and subprograms in network interaction. Each educational program (subprogram) is carried out in the following five directions: school classroom activities; extracurricular activities (cultural practices); social practices; education based on family traditions; introduction to the fundamentals of traditional Russian religions.

All this can be implemented through a network educational event, since in network interaction a network event is one of the conditions for its development, in our case a network event associated with folk culture – the recreation and holding of a folk holiday. Such a network event can be modeled, it is organically included in the educational system of our network model.

**Keywords:** network activity, network resources, cluster, network event, educational environment, ethno-cultural model

**For citation:** Baytuganov V. I. Proyektirovaniye setevogo obrazovatel'nogo klastera na traditsiyakh narodnoy pedagogiki v usloviyakh vzaimodeystviya uchrezhdeniy obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Network Educational Cluster Conception Based on Public Pedagogy Traditions in the Context of General And Supplementary Educational Institutions' Cooperation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 31–38 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-31-38>

### Введение

Современная сетевая деятельность возможна как обоснованное и спроектированное сетевое взаимодействие в рамках единого образовательного кластера. Наиболее эффективно кластерная этнокультурная модель сможет осуществляться в случае оптимизации разноуровневых форм образовательных программ базового стандарта, расширяющего ресурс развития образовательного учреждения.

Этнокультурная ценностная сетевая модель востребована временем, поскольку сегодня эффективность образовательной среды может быть реа-

лизована на основе создания школьных образовательных комплексов, образовательных центров, осуществляющих взаимодействие общего и дополнительного образования, сетевых многопрофильных центров; центров творчества, консультативных центров для родителей.

По утверждению А. М. Каменского, «кластер – это особый тип системы с высокой степенью независимости элементов» [1]. Образовательный кластер как узел сети, по мнению Е. В. Василевской, может иметь собственное и самобытное содержание, а также развитую инфраструктуру: «Быть узлом (узлами) сети (кластером) – значит иметь свое

собственное, авторское содержание относительно общей проблематики сети, иметь собственные ресурсы и инфраструктуру для осуществления своего содержания, понимать, что это содержание частично и за счет других узлов образовательной сети может приобретать необходимые дополнительные сетевые ресурсы» [2].

Под кластерным подходом понимается становление субъектов кластера «в обоснованной работе над конкретной образовательной проблемой», которую решают участники объединений учителей, руководители организаций с включением детей, их родителей – это и есть взаимодополняемое партнерство, которое может быть усилено за счет как отдельных участников, так и кластера в целом [3].

Для нас такой образовательной проблемой является формирование ценностных ориентаций школьников средствами народной педагогики и традиционной культуры в условиях сетевого взаимодействия учреждения дополнительного образования и образовательной организации.

#### Материал и методы

Для разработки и построения модели сетевого взаимодействия кластерного типа обратимся к рассмотрению теоретических аспектов и сетевой деятельности как партнерства между организациями образования, культуры, спорта и др., а затем спроектируем нашу сетевую кластерную модель в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования.

Сетевое взаимодействие сегодня – это система связей, которые позволяют и системе образования разрабатывать, демонстрировать и внедрять в современную школу разнообразные инновационные модели содержания образования, управления образованием на разных уровнях – муниципальном, окружном, региональном, а также личностном. Этот способ деятельности дает возможность совместно использовать ресурсы как разнонаправленных учреждений образования, так и различных социокультурных институтов, а также отдельных акторов (личностей) [4].

Сюда могут входить организации, в которых реализуются общеобразовательные развивающие дополнительные программы, а также учреждения, для которых прослеживается взаимосвязь между организованной и реализуемой внеурочной работой по программам дополнительного образования и собственным интенсивным развитием их организации [5].

Сетевое взаимодействие не может характеризоваться только партнерскими отношениями, суть его – в нахождении возможности разнообразия и развития как образовательной, так и воспитывающей среды, а также всего сетевого воспитательно-

го пространства. Участники сетевого взаимодействия должны договориться по поводу как совместных действий, так и совместного использования ресурсов. Кроме того, важно использовать и компетенции участников разных институтов из разных территорий для достижения совместных целей каждого из участников [6]. Как отмечает Н. М. Коннова, в результате как непосредственного, так и опосредованного взаимодействия в сети образуются новые социально-педагогические структуры, которые обладают и новыми свойствами и характером общественных отношений, в нашем случае это воспитательно-образовательные структуры, создаваемые на основе взаимодействий средней школы, учреждения дополнительного образования, включая и других участников – профессиональное образование, общественные организации [7].

Для ученых Е. А. Ворониной, А. В. Золотаревой, Н. М. Конновой, Н. Г. Красноруцкой, Т. А. Ромм и др., разрабатывающих данное направление в педагогике, кластерный характер образования предполагает и инновационный механизм его функционирования в виде взаимоиспользования различных ресурсов сети, в том числе на основе институтов воспитания – семейного, социального, традиционного и др., а также в целом института культурного развития через организацию сетевого сотрудничества (организация проектов, технология событий и др.).

При моделировании образовательного пространства нашего кластера мы опираемся на сетевую кластерную теорию, теорию этнокультурного моделирования в рамках интеграции образовательных сетей разного уровня и статуса.

Для обеспечения эффективной сетевой образовательной деятельности необходимо соблюсти следующие условия:

- наличие партнерских связей взаимодействия между организациями культуры, спорта, бизнеса, гражданского сообщества, образования, администрациями различных уровней;
- проектирование и реализацию педагогических событий через народный календарь;
- моделирование кластерно-образовательной среды (создание классных коллективов традиционной культуры в образовательном учреждении, структурных подразделений УДО, программ и технологий по приобщению школьников к народным традициям).

Значимым в функционировании нашей образовательной сети является институт традиционного (народного) воспитания, который является частью средового обустройства кластера. В нем мы предполагаем и включение педагогических технологий на основе народной педагогики и ценностей традиционной культуры, состоящей из ценностей языка,

в том числе языка общения, народного праздника и традиций как регулятора поведения, семейных ценностей, ценностей религии, которые актуализируются и привносятся в педагогическую практику.

Определим нормативно-правовую базу, разработанную в современном образовании и связанную с сетевым взаимодействием. Это Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ; Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р), договоры между различными организациями культуры, образования, общественных структур и власти.

### Результаты и обсуждение

Разрабатывая технологию сетевого взаимодействия, мы характеризуем его как деятельностно-образовательное пространство, в которое входят узлы (центры) активности и каналы связи, а также потоки активности между ними. Одним из таких узлов активности могут быть центры внешкольной работы на базе средних школ, объединяющие усилия в воспитательной и творческой работе. Системное видение технологии сетевого взаимодействия кластерного типа предполагает следующие подходы к развитию образовательной сети: ресурсный, целевой, личностно ориентированный [8].

При ресурсном подходе в условиях сетевого взаимодействия необходимы организации, часть из которых могут быть донорами, а часть – реципиентами.

Используя ресурсы партнера, организация-реципиент может более качественно предложить виды образовательных услуг, а организация-донор получает дополнительные возможности в выполнении своих задач. Для нашей образовательной сети донорами являются организации, разрабатывающие и внедряющие образовательные программы с элементами традиционной культуры и народной педагогики и предлагающие образовательному сообществу их использование как моделей взаимодействия при ресурсном подходе; организации-реципиенты используют наработанные технологии других организаций в своей деятельности.

Построение модели сетевого взаимодействия предполагает использование и целевого подхода, в задачи которого входит поиск партнера с соответствующими целями деятельности. Взаимодействие между организациями может дать эффект синергии.

Такое взаимодействие осуществляется между образовательными организациями и институтами власти. Поскольку общие цели данных институтов – нахождение комфортных условий проживания и создание общей социальной среды района, в том числе на основе использования народных традиций, а также организации досуга детей и молодежи при использовании разнообразных культурно-досуговых программ (в том числе в каникулярный период на основе русской традиционной культуры – это народные праздники, фестивали народного творчества, конкурсы и проекты этнокультурного содержания), муниципальные власти могут предоставить помещения, открытые площадки, осуществить информационную поддержку, оказать финансовую помощь для их реализации [9].

При создании кластерной модели воспитательного типа в школе важным являлось проектирование всей педагогической системы образовательного учреждения как кластерной, на первом уровне которой предполагается взаимодействие воспитательной системы с внешними партнерами, а это учреждения дополнительного образования, центры творчества, внешкольные центры, а также центры культуры; на втором уровне необходимо взаимодействие внутри школы через создание школьных творческих коллективов, внеурочной деятельности, студий и кружков, и на третьем уровне кластером может быть классный школьный коллектив – у нас это организованные классы русской традиционной культуры в общеобразовательной школе (рис. 1). Таким образом, кластерное моделирование становится и способом моделирования всей воспитательной системы образовательного учреждения.

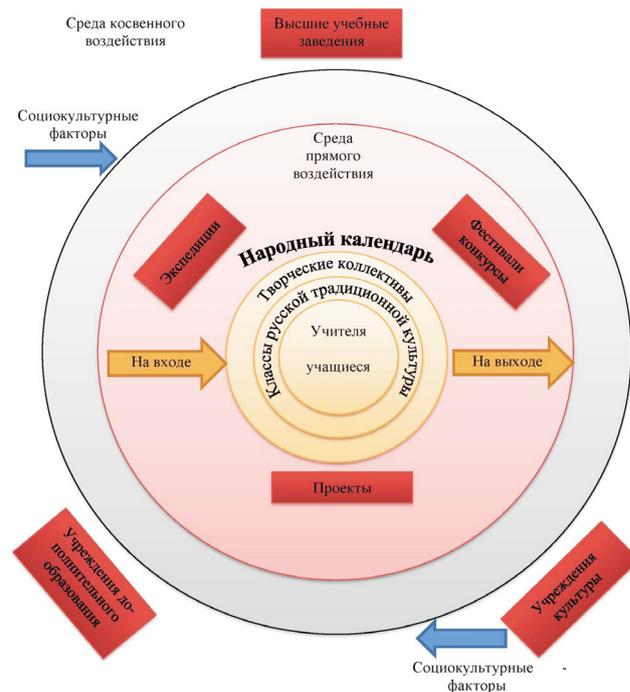


Рис. 1. Схема сетевого взаимодействия воспитательной системы кластерной сетевой модели школы народных традиций на основе коммуникаций образовательного кластера

Наиболее эффективно кластерная модель нашей воспитательной сети сможет осуществляться в случае оптимизации использования разноуровневой формы освоения образовательных программ через соотношения инвариантной, вариативной и дополнительной части базового стандарта, расширяющего ресурс развития образовательного учреждения. По мнению А. В. Золотаревой, в существующих моделях взаимодействия общего и дополнительного образования наиболее близкой к нашей модели будет модель организации дополнительного образования детей в школе, а также уже апробированная модель сетевого взаимодействия – художественно-эстетический центр [10].

Наиболее приемлемой организацией такого пространства будет модель сетевого взаимодействия идентичная распределительная – в форме художественно-эстетического центра – школы народных традиций, содержание образования которого связано с народными педагогическими традициями и их ценностным потенциалом, реализуемым через художественное образование и воспитание (рис. 2). В деятельности такой модели также предполагается организация событийных мероприятий различной направленности, связанных с духовно-нравственным воспитанием личности, способствующим единению родителей, семьи и школы.

Главная систематизирующая идея образовательного кластера находит свое выражение в общей цели [11], которая заключается в создании совместных проектов [12], входящих в том числе и в учебный процесс, что дает возможность формирования профессиональных компетенций выпускников, в частности компетенций, связанных с традиционной культурой, а это диалог культур, социальная и духовно-нравственная компетенции. Кроме того, сам процесс сетевого моделирования является одним из инструментов управления творческими проектами учащихся, педагогов и их родителей.

Таким образом, проектируемая кластерная сетевая модель формирования ценностных ориентаций школьников может быть основана:

1) на ценностях традиционной культуры и общечеловеческих ценностях, их моделировании в пространстве взаимодействия школы и учреждения дополнительного образования;

2) проектировании единого ценностного образовательно-воспитательного пространства участников сетевого взаимодействия;

3) сетевом партнерстве в рамках образовательных программ и социокультурных технологий.

Все эти условия предполагают использование средового культуросообразного подхода, в центре которого – личность обучающегося, формируемая на основе ценностей культуры, народной педагогики, а также идентичности.

При реализации гуманистической стратегии в нашей сетевой модели мы опираемся на работы Ш. А. Амонашвили, И. П. Волкова, Т. И. Гончарова, Н. П. Гузик, Е. Н. Ильина, В. Ф. Шаталова, Е. А. Ямбурга и др. Это дает нам возможность построения единого образовательного пространства и целостной образовательной среды в нашей сети при интеграции дополнительного и общего образования в единую воспитательную систему, в которой саморазвитие личности является главной ценностью.

Как уже было заявлено, моделирование ценностной кластерной воспитательной системы как целостной и устойчивой – это процесс, связанный с работой каждого классного руководителя со своими учрежденческими коллегами, педагогами учреждений дополнительного образования, с классными и иными руководителями других учреждений, с обучающимися, а также с их родителями (законными представителями) по формированию необходимого целостного общеколлективного и системного представления о необходимых важнейших и актуальных качествах и компонентах всей воспитательной системы, об основных ее определяющих системообразующих способах и связях, о возможностях и этапах ее построения, а также о взаимодействиях в условиях средового обустройства жизни класса, творческого коллектива, детского культурного сообщества.

При проектировании этнопедагогической ценностно-ориентационной модели формирования личности ребенка в условиях сетевого образовательного кластера ее построение будет основано на последовании следующих основных этапов:

1. Моделирование этнокультурной сетевой среды (этнокультурная воспитательная модель).

2. Создание условий для устойчивого формирования нравственного поведения в данной среде с обязательным сохранением психических качеств личности – интернализационная (поведенческая) модель.

3. Развитие психических качеств школьника через принятие им культурных ценностей народной культуры и педагогики (интерпсихическая модель).

При организации сетевой модели, по мнению ученых Е. Б. Евладовой, С. Л. Паладева, Л. Н. Буйловой и др., особенностями содержания ее будет опора на содержание основного образования, связанного с воспитанием на основе этнической культурной традиции.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России предполагается, что базовый стандарт реализуется как через воспитательное пространство общеобразовательной школы, где реализуется образовательно-

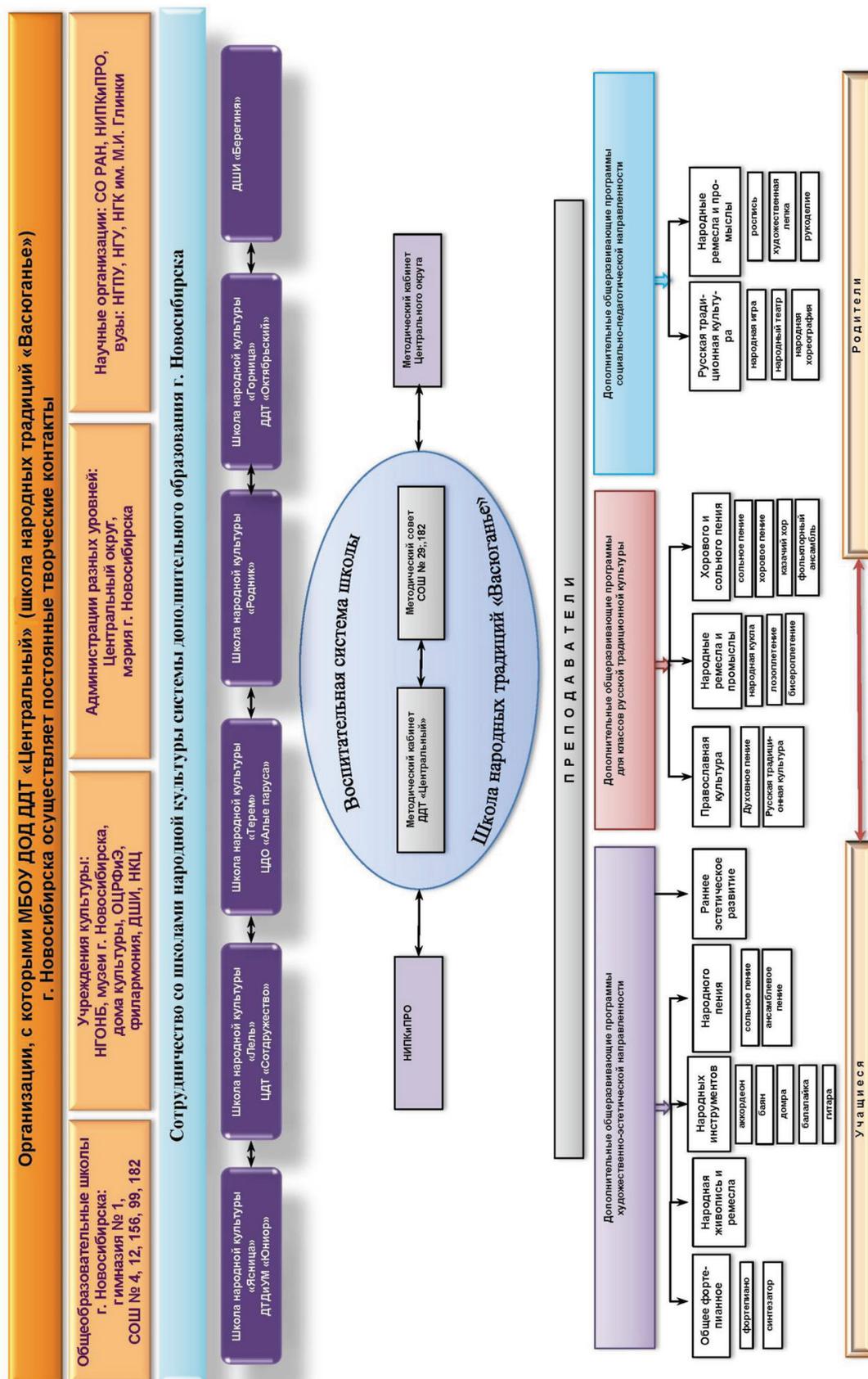


Рис. 2. Схема сетевого партнерства кластерной сетевой модели школы народных традиций на основе коммуникаций образовательного кластера

воспитательная программа (подпрограмма), осуществляемая по пяти направлениям:

1. Школьная урочная деятельность.
2. Внешкольная деятельность (культурные практики).
3. Социальные практики.
4. Воспитание на основе семейных традиций.
5. Введение в основы традиционных российских религий.

Все это может быть реализовано через сетевое воспитательное событие, поскольку в сетевом взаимодействии одним из условий его развития является сетевое событие, в нашем случае – сетевое событие, связанное с народной культурой (воссоздание и проведение народного праздника). Такое сетевое событие можно смоделировать, оно органично входит в воспитательную систему нашей сетевой модели.

При моделировании событийного воспитательного мероприятия, и на этой основе и сетевого

пространства, мы будем опираться на события народного календаря (систему народных праздников) как содержательную основу структуры нашей кластерной сетевой модели.

Во внеурочной деятельности нами отработан следующий механизм проведения народного праздника: подготовка, проведение праздника, оценка его результатов.

Таким образом, при построении модели сетевой образовательной организации кластерного типа необходимо опираться:

- на партнерство учреждений разной направленности;
- определение целей организаций, входящих в образовательный кластер;
- событийное мероприятие (народный календарный праздник);
- создание этнокультурной ценностной воспитательной системы [13].

### Список источников

1. Каменский А. М. Классный кластер. URL: <http://www.lik590.ru/about/director/klass-klaster.pdf> (дата обращения: 25.03.2021).
2. Василевская Е. В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: метод. пособие. М., 2007. 52 с.
3. Шамова Т. И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Народное образование. 2019. № 4. С. 101–104.
4. Алехина С. В. и др. Этнокультурное образование в условиях сетевого взаимодействия: учеб.-метод. пособие. Борисоглебск: ВГУ, 2016. 97 с.
5. Воронина Е. А. Создание моделей межведомственного сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования детей с использованием ресурсов организаций науки, культуры, спорта и других: метод. рекомендации для руководителей учреждений дополнительного образования детей. СПб., 2015. URL: <http://baseold.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/setevoe-vzaimodeistvie.pdf> (дата обращения: 25.03.2021).
6. Давыдова Н. Н. Организационно-управленческая модель взаимодействия образовательных учреждений как фактор инновационного развития регионального образования // Образование и наука: известия УрО РАН. 2010. № 8 (76). С. 32–41.
7. Коннова Н. М. Виды социально-педагогического взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с высшими учебными заведениями // Социально-педагогическая деятельность сферы сотрудничества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2009. С. 156–163.
8. Модели сетевого взаимодействия кластерного типа учреждений педагогического образования для уровня дополнительного образования: метод. рекомендации / Н. Н. Суртаева и др. СПб.; Тюмень, 2017. 88 с. URL: [http://togirro.ru/assets/files/2018/IZDANIYA/modeli\\_setevogo\\_vzaimodeistvia\\_2017.pdf](http://togirro.ru/assets/files/2018/IZDANIYA/modeli_setevogo_vzaimodeistvia_2017.pdf) (дата обращения: 25.03.2021).
9. Ле-ван Т. Н. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико-методологический аспект профессиональной подготовки кадров // Образование и наука. 2015. № 9 (128). С. 83–106. URL: <http://www.edscience.ru/jour/article/viewFile/513/459> (дата обращения: 25.03.2021).
10. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 176 с. (Серия «Одаренные дети»).
11. Красноруцкая Н. Г. Образовательный кластер в инновационной инфраструктуре региональной системы профессионального образования // Интернет-форум в рамках Всерос. науч. конф. с международным участием «Педагогика в современном мире». URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-41> (дата обращения: 25.03.2021).
12. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Научно-образовательный кластер как фактор развития профориентационной работы с учащейся молодежью // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: материалы 11-й Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2017. С. 28–36.
13. Сластенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.

### References

1. Kamenskiy A. M. *Klassnyy klaster* [Classroom Cluster] (in Russian). URL: <http://www.lik590.ru/about/director/klass-klaster.pdf> (accessed 25 March 2021).

2. Vasilevskaya E. V. *Setevaya organizatsiya kak novyy tip otnosheniy i deyatel'nosti v sovremennykh usloviyakh* [Network Organization as a New Type of Relations and Activities in Modern Conditions]. *Setevaya organizatsiya metodicheskoy raboty na munitsypal'nom urovne: metodicheskoye posobiye* [Network Organization of Methodological Work at the Municipal Level: methodical textbook]. Moscow, 2007. 52 p. (in Russian).
3. Shamova T. I. *Klasternyy podkhod k razvitiyu obrazovatel'nykh sistem* [Cluster Approach Towards the Development of Educational Systems]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2019, no. 4, pp. 101–104 (in Russian).
4. Alekhina S. V. et al. *Etnokul'turnoye obrazovaniye v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Ethno-Cultural Education in the Conditions of Network Interaction: scientific and methodological textbook]. Borisoglebsk, VSU Publ., 2016. 97 p. (in Russian).
5. Voronina E. A. *Sozdaniye modeley mezhvedomstvennogo setevogo vzaimodeystviya v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya detey s ispol'zovaniyem resursov organizatsii nauki, kul'tury, sporta i drugikh: metodicheskoye rekomendatsii dlya rukovoditeley uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey* [Creating Models of Interdepartmental Network Interaction in the Field of Additional Education of Children Using the Resources of Organizations of Science, Culture, Sports and Others: Methodical Recommendations for the Heads of Additional Education Institutions for Children]. Saint Petersburg, 2015 (in Russian). URL: <http://baseold.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/setevoe-vzaimodeystvie.pdf> (accessed 25 March 2021).
6. Davydova N. N. *Organizatsionno-upravlencheskaya model' vzaimodeystviya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy kak faktor innovatsionnogo razvitiya regional'nogo obrazovaniya* [Organizational and Managerial Model of Interaction of Educational Institutions as a Factor of Innovative Development of Regional Education]. *Obrazovaniye i nauka: Izvestiya UrO RAO – Education and Science: Bulletin of Ural Department of Russian Academy of Education*, 2010, no. 8 (76), pp. 32–41 (in Russian).
7. Konnova N. M. *Vidy sotsial'no-pedagogicheskogo vzaimodeystviya uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey s vysshymi uchebnymi zavedeniyami* [Types of Socio-Pedagogical Interaction of Institutions of Additional Education of Children with Higher Educational Institutions]. *Sotsial'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' sfery sotrudnichestva: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Socio-Pedagogical Activity of the Sphere of Cooperation: materials of the International scientific and practical conference]. Saratov, 2009. P. 156–163 (in Russian).
8. Surtayeva N. N. et al. *Modeli setevogo vzaimodeystviya klaster'nogo tipa uchrezhdeniy pedagogicheskogo obrazovaniya dlya urovnya dopolnitel'nogo obrazovaniya: metodicheskoye rekomendatsii* [Models of Cluster-Type Network Interaction of Pedagogical Education Institutions for the Level of Additional Education: methodical recommendations]. St. Petersburg, Tyumen, 2017. 88 p. (in Russian). URL: [http://togirro.ru/assets/files/2018/IZDANIYA/modeli\\_setevogo\\_vzaimodeystvia\\_2017.pdf](http://togirro.ru/assets/files/2018/IZDANIYA/modeli_setevogo_vzaimodeystvia_2017.pdf) (accessed 25 March 2021).
9. Le-van T. N. *Setevoye vzaimodeystviye obrazovatel'nykh organizatsiy po voprosam formirovaniya u obuchayushchikhsya kul'tury zdorov'ya: teoretiko-metodologicheskyy aspekt professional'noy podgotovki kadrov* [Network Cooperation of Educational Organizations for Building a Culture of Healthy and Safe Lifestyle: Theoretical-Methodological Aspect of Vocational Staff Training]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2015, no. 9 (128), pp. 83–106 (in Russian). URL: <http://www.ed-science.ru/jour/article/viewFile/513/459> (accessed 25 March 2021).
10. *Modeli setevogo vzaimodeystviya obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Models of Network Interaction of General and Additional Education]. Ed. by A. V. Zolotareva. Yaroslavl', Izdatel'stvo YaSPU Publ., 2012. 176 p. (Series “Odarennyye deti” [Gifted children]) (in Russian).
11. Krasnorutskaya N. G. *Obrazovatel'nyy klaster v innovatsionnoy infrastrukture regional'noy sistemy professional'nogo obrazovaniya* [Educational Cluster in the Innovative Infrastructure of the Regional System of Vocational Education]. *Internet-forum v ramkakh Vserossiiskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem “Pedagogika v sovremennom mire”* [Internet Forum within the Framework of the All-Russian Scientific Conference with International Participation “Pedagogy in the Modern World”] (in Russian). URL: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-41> (accessed 25 March 2021).
12. Mukhametzyanova F. Sh., Shaykhutdinova G. A. *Nauchno-obrazovatel'nyy klaster kak faktor razvitiya proforiyentsionnoy raboty s uchashcheyasya molodezh'yu* [Scientific and Educational Cluster as a Factor in the Development of Career Guidance Work with Young Students]. *Nepreryvnoye professional'noye obrazovaniye kak faktor ustoychivogo razvitiya innovatsionnoy ekonomiki: materialy 11-y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Continuing Professional Education as a Factor of Sustainable Development of Innovative Economy: materials of the 11th International Scientific and Practical Conference]. Kazan, 2017. Pp. 28–36 (in Russian).
13. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Vvedeniye v pedagogicheskuyu aksiologiyu: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Introduction to Pedagogical Axiology: Educational Guidance for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 192 p. (in Russian)

#### **Информация об авторах**

**В. И. Байтуганов**, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (ул. Вильейская, 28, Новосибирск, Россия, 630126).

#### **Information about the authors**

**V. I. Baituganov**, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (ul. Vilyuyskaya, 28, Novosibirsk, Russian Federation, 630126).

Статья поступила в редакцию 07.08.2021; принята к публикации 05.02.2022

The article was submitted 07.08.2021; accepted for publication 05.02.2022

## ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК: 37.04+371.213.3+376.545  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-39-49>

### НАСТАВНИЧЕСТВО ОДАРЕННЫХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Елена Александровна Дудина*

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, [elenadudina@list.ru](mailto:elenadudina@list.ru)*

#### **Аннотация**

*Введение.* Обладая уникальными индивидуальными свойствами и качествами, одаренные личности (дети, подростки, молодежь) испытывают потребность в индивидуализированных формах поддержки и сопровождения. Данное исследование посвящено раскрытию потенциала наставничества для развития одаренности.

*Цель работы* – анализ теоретико-методологических ориентиров в понимании феномена одаренности и роли наставничества в сопровождении одаренной личности.

*Материал и методы.* Основными методами данного исследования послужили теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической научной литературы по проблеме исследования; анализ отечественного и зарубежного педагогического опыта; описание, обобщение и систематизация полученных данных.

*Результаты и обсуждение.* Рассматривая одаренность как сложное системное образование, автор обобщает основные ее компоненты, выделенные в теоретических работах зарубежных и российских исследователей (интеллект и способности, креативность, мотивация), и выделяет специфику познавательной, мотивационно-потребностной, волевой, эмоциональной, психосоциальной сфер развития одаренных. Причем данное развитие может осуществляться как по успешному, так и по проблемному сценарию. Следовательно, одаренные дети и подростки испытывают особую потребность в индивидуализированных формах образования, поддержки и сопровождения, одной из которых является наставничество. В статье выполнен ретроспективный обзор зарубежных исследований (Э. П. Торренс, Б. Блум, Ф. Кофманн, Р. Суботник), выявивших положительную корреляцию между опытом неформального взаимодействия с наставниками и успешностью одаренных людей, а также формулируются условия эффективности хронологически более поздних программ формального наставничества. Отмечается, что программы формального наставничества (специальным образом организованного) стремятся ассимилировать и транслировать опыт неформальных наставнических отношений. Концептуальной основой подобных программ становятся модели развития одаренности, разработанные такими учеными, как Дж. Рензулли, Б. Блум, Ф. Гагне, Р. Суботник. На примере комплексной мегамодели развития таланта (Talent-Development Mega-Model), разработанной группой ученых во главе с Р. Суботником (R. Subotnik) и интегрирующей положения основных, ставших уже классическими моделей, автор показывает, на каких этапах развития одаренной личности применение наставничества является наиболее целесообразным и эффективным.

*Заключение.* К основным теоретико-методологическим ориентирам в понимании феномена одаренности и роли наставничества в сопровождении данной категории обучающихся автор относит: понимание одаренности как сложной интегративной системы, обеспечивающей возможность высоких достижений человека в деятельности и выступающей как результат целостного процесса становления личности; особую потребность одаренных в индивидуальной поддержке и сопровождении развития в условиях обогащенной мотивирующей обучающей среды, обусловленную неоднородностью данной категории одаренных обучающихся; существенные характеристики наставничества (субъектность, взаимонаправленность, аутентичность обучающей среды, ориентация на личностную самореализацию как подопечного, так и самого наставника).

**Ключевые слова:** *наставничество, одаренность, наставничество одаренных, собирательный образ одаренного ребенка, развитие одаренной личности, поддержка, сопровождение, программы наставничества одаренных*

**Для цитирования:** Дудина Е. А. Наставничество одаренных как психолого-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 39–49. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-39-49>

# GENERAL EDUCATION

## MENTORING THE GIFTED: EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES

Elena A. Dudina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, elenadudina@list.ru

### Abstract

*Introduction.* Gifted people, especially children and adolescents, need individualized learner-centered methods of education, support and guidance. This article addresses the potential of mentoring in gifted education. The *purpose* of the research is to analyze theoretical and methodological perspectives of giftedness and specify the role of mentoring in the development of gifted individuals.

*Materials and methods.* The author reviews and conducts a theoretical analysis of Russian and international scholarly literature on giftedness and mentoring; outlines Russian and international practices of mentoring the gifted; describes the main characteristic features of gifted individuals; summarizes the obtained data.

*Results and discussion.* The author considers giftedness as a complex system and describes its main components which determine successful or problem development of gifted children and adolescents. Consequently, gifted children and adolescents need more individualized interventions and informal relationships. The article reviews retrospectively the most prominent international research investigations which revealed positive correlations between the experience of mentoring relationships and success and high achievements of their participants. Formal programmes of mentoring are designed in order to achieve positive outcomes of informal mentoring relationships. The majority of such programmes follow theoretical models of giftedness. The author describes R. Subotnik's *Talent-Development Mega-Model* and clarifies the stages of domain trajectories when mentoring is mostly required.

*Conclusion.* The author summarizes theoretical and methodological perspectives of giftedness. They include the following: 1. giftedness is a complex system of personal attributes and qualities which determine a possibility of high achievements in one or more domains and is considered as a result of whole personal development of the gifted individual; 2. gifted people have special needs for individualized support, guidance and special attention within an enriched facilitating learning environment which are determined by the heterogeneous nature of this group of learners; 3. essential characteristics of mentoring make it an appropriate method for meeting educational needs of gifted and talented learners. The role of mentoring in the development of gifted individuals is specified.

**Keywords:** mentoring, giftedness, mentoring the gifted, a generalized portrait of the gifted child, development of gifted individuals, support, guidance, mentoring programmes for the gifted

**For citation:** Dudina E. A. Nastavnichestvo odarennykh kak psikhologo-pedagogicheskaya problema [Mentoring the Gifted: Educational and Psychological Perspectives]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 39–49 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-39-49>

### Введение

В российской психолого-педагогической науке к настоящему времени проделана серьезная работа по осмыслению феномена одаренности и высоких способностей, классификации ее видов, исследованию различных аспектов выявления и развития одаренности, определению специфических особенностей одаренной личности, а также по разработке концептуальных моделей одаренности (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, Б. М. Теплов, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич и др.) [1–11].

Уникальность индивидуально-личностных свойств, возможностей и потребностей одаренных людей, а также самого феномена одаренности актуализирует потребность в целостной системе выявления и развития одаренных детей и подростков.

Исследователи приходят к выводу, что работа по выявлению, раскрытию и развитию одаренно-

сти не может быть завершена в детском и подростковом периоде. Нельзя отрицать, что в психолого-педагогической поддержке нуждается также и одаренная молодежь: студенты высших учебных заведений и молодые профессионалы. Именно преемственность должна отличать образовательную траекторию одаренного человека. В особой поддержке и сопровождении одаренный человек нуждается как раз в переходные периоды своего развития: от детства к подростковому возрасту, от обучения в школе к обучению в вузе, от студенчества к началу трудовой деятельности (Д. В. Ушаков и др.) [7].

В психолого-педагогической литературе описаны такие формы и технологии обучения, сопровождения и поддержки одаренных, как ускорение, обогащение программы, выделение одаренных обучающихся в специальные школы, классы и группы, программы «засылки» учеников, попеременное обучение, обучение в малых гетерогенных группах, самостоятельные занятия по интересующим

проектам, летние программы, дистанционное обучение, наставничество.

Наставничество как двусторонний психолого-педагогический процесс взаимодействия двух субъектов, имеющих разный уровень знаний и опыта, имеет серьезный потенциал для развития и становления одаренной личности. Однако наставник далеко не всегда является педагогом. И одна из задач наставничества детей и подростков (включая одаренных) – это расширение границ учебного заведения, предоставление новых возможностей через привлечение внешних специалистов, представителей общественности и даже студентов вузов. Наставник – это человек, обладающий определенным знанием, в котором подопечный испытывает потребность.

Зарубежные исследователи отмечают, что в процессе наставничества развиваются способности (творческие, интеллектуальные, специальные и др.), мотивационно-волевая сфера одаренной личности, происходит ее социальное, профессиональное, нравственное становление (D. R. Clasen, R. E. Clasen, J. Freeman, F. A. Kaufman, R. F. Subotnik, E. P. Torrance, R. Zorman и др.) [12–21].

Целью данного исследования является анализ теоретико-методологических ориентиров в понимании феномена одаренности и роли наставничества в сопровождении одаренной личности.

### Материал и методы

Теоретической основой исследования стали отечественные и зарубежные концепции одаренности (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Ф. Гагге, Дж. Гилфорд, В. Н. Дружинин, Е. П. Ильин, А. М. Матюшкин, Дж. Рензулли, Р. Суботник, А. Танненбаум, Э. П. Торренс, Д. В. Ушаков, Дж. Фриман, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, В. С. Юркевич и др.) [1–4, 7–10, 14, 18, 19, 22–27], научные основы проблемы наставничества (С. Я. Батышев, Е. М. Anderson, D. Clutterbuck, K. Kram, R. Subotnik, R. Zorman) [18, 21, 28–31].

Методы исследования: теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической научной литературы по проблеме исследования; анализ отечественного и зарубежного педагогического опыта; описание, обобщение и систематизация полученных данных.

### Результаты и обсуждение

Рассмотрим одаренную личность как субъект наставнической деятельности. В современной российской и зарубежной психолого-педагогической науке одаренный ребенок рассматривается как с позиций проявления актуальной одаренности, выраженной в незаурядных результатах и достижениях в деятельности, так и с точки зрения внутренне-

го, скрытого потенциала, раскрытие и развитие которого может привести к выдающимся результатам и достижениям в будущем.

Одаренность трактуется как сложное системное образование, находящееся в постоянном развитии, дающее потенциальную возможность человеку добиваться высоких, а порой и выдающихся достижений в деятельности. Проблематика признаков одаренности, а также факторов, определяющих ее развитие и преобразование детских способностей в выдающиеся инновационные профессиональные достижения взрослого человека, не теряет своей актуальности.

Исторически первыми слагаемыми одаренности были названы *интеллектуальные способности*. Долгое время детерминантом одаренности считался *высокий коэффициент интеллекта*. На современном этапе интеллект представляется как сложная динамическая интегративная структура (Д. В. Ушаков, М. А. Холодная) [7, 8].

*Общие и специальные способности* (индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления той или иной деятельности) также играют чрезвычайно важную, но далеко не единственную роль в достижении высоких результатов одаренной личностью.

Вслед за интеллектом и способностями (общими и специальными) одаренность начали ассоциировать с *креативностью*, т. е. способностью генерировать новые, порой необычные идеи и способы деятельности, нестандартно подходить к решению проблем, творчески мыслить (J. P. Guilford, J. Renzulli, P. Torrance, В. Н. Дружинин, Е. П. Ильин, А. М. Матюшкин) [3, 4, 19, 23–25].

Н. Gardner [32], J. Kaufman [33], D. Simonton [34] и ряд других авторов выделяют два типа креативности: *Креативность с большой буквы (Big-C Creativity)* и *креативность с маленькой буквы (little-c creativity)*. Термины «истинная креативность», «Креативность с большой буквы» относятся к способности генерировать выдающиеся идеи, которые приводят к прорыву, фундаментальным преобразованиям в науке, искусстве или других направлениях человеческой деятельности. Продуктом *Креативности с большой буквы* являются, например, великие научные открытия, вошедшие в историю.

*Креативность с маленькой буквы* подразумевает идеи и достижения, которые являются уникальными и новаторскими для гораздо более узкого контекста. Это частная, повседневная креативность, продукция которой может быть оригинальной только относительно прошлого опыта самого человека. Такой вид креативности подразумевает способность творчески, нестандартно подходить к решению повседневных задач.

В свете данной классификации авторы упоминают еще о двух типах креативности: детской и взрослой. Детскую креативность рассматривают как особое качество личности ребенка, его открытость всему новому, стремление фантазировать, изобретать, что в том числе обусловлено и возрастными особенностями развития. Детская креативность чаще всего является общей, не относящейся к какой-то определенной сфере деятельности. Ее продукция имеет лишь субъективную новаторскую ценность. Взрослая же креативность более ориентирована на определенную сферу деятельности. Уровень оригинальности и новаторства ее продукции более объективен по сравнению с детской креативностью.

Ряд авторов (Е. П. Ильин, А. М. Матюшкин и др.) рассматривали одаренность именно как высокий творческий потенциал личности [4, 24].

Многие школьные программы для одаренных учащихся построены на предположении, что творческие дети, демонстрирующие *креативность с маленькой буквы*, имеют большие, по сравнению с другими детьми, шансы во взрослой жизни добиться выдающихся творческих результатов.

Важнейшим компонентом многих концептуальных моделей одаренности является *мотивация* (J. Renzulli, R. Subotnik, A. Tannenbaum, A. M. Матюшкин, В. Д. Шадриков и др.) [4, 9, 18, 25, 26].

Мотивация одаренных людей – это не просто внутреннее побуждение к деятельности и заинтересованность в ее результатах, а страсть, наивысшая степень увлеченности выполняемой задачей, сопровождаемая настойчивостью, упорством, неистощимым трудолюбием и усердием, стремлением постоянно совершенствовать свою деятельность, а порой и способностью многим пожертвовать для ее осуществления.

Большинством ученых признается, что одаренность – это не просто сумма способностей и качеств, а целостная развивающаяся в процессе жизни характеристика личности, представляющая собой уникальное сочетание и взаимодействие когнитивных, мотивационно-волевых, эмоциональных и других свойств личности.

Многие исследователи, занимающиеся проблематикой одаренности (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, J. Freeman, E. P. Torrance [1, 4, 5, 14, 19]), в своих работах раскрывают психологический портрет, некий собирательный образ одаренного ребенка, выделяют черты, которые могут быть характерны для большинства одаренных детей и подростков.

В первую очередь одаренного ребенка отличает **чрезвычайно высокая познавательная потребность**. Ребенок испытывает потребность в неустанном умственном поиске, высокой умственной

нагрузке, которая приносит ему удовольствие, как и сам процесс познания. Поэтому одаренные дети задают множество вопросов, качественно отличающихся от вопросов их сверстников.

Рассмотрим **особенности познавательной сферы** одаренных детей более подробно. *Мышление* одаренного ребенка отличают оригинальность, гибкость, ассоциативность, продуктивность, прогностичность, критичность, часто высокая скорость мыслительных процессов. У одаренных детей ярко выражено стремление к поиску и установлению закономерностей, рано развивается способность к абстрактному мышлению; они рано овладевают приемами анализа, синтеза, обобщения, классификации. Часто это сочетается с живым и богатым *воображением*. Следовательно, они более склонны к проблемным, творческим заданиям, задачам дивергентного типа, самостоятельным исследовательским видам деятельности. Авторы отмечают желание одаренных детей изучать сложные темы, читать литературу повышенного уровня сложности, заниматься глобальными, значимыми проблемами и задачами.

*Внимание* одаренного ребенка также отличается рядом особенностей. К ним относят повышенную концентрацию и устойчивость. Одаренный ребенок может быть настолько поглощен интересующей его деятельностью, погружен в нее, что способен воспринимать информацию и выполнять задачу даже при наличии помех, а также быть сосредоточенным на ней долгое время.

Одаренных детей и подростков отличает большой объем долговременной *памяти*. При этом следует отметить высокую эффективность операционных механизмов мнемонических способностей.

Часто одаренные дети очень рано начинают говорить и читать, имеют высокие вербальные способности, богатый словарный запас, демонстрируют **высокий уровень речевого развития**.

Перейдем к особенностям **мотивационно-потребностной и волевой сфер** развития одаренных детей. Здесь следует особенно отметить *внутреннюю мотивацию, настойчивость, целеустремленность, упорство, трудолюбие, перфекционизм, потребность преодолевать трудности, инициативность, самостоятельность, высокий уровень самоконтроля и личной ответственности, устойчивость и широту интересов, стремление к саморазвитию и самоактуализации* (реализации своего потенциала).

**Высокая потребность в самоактуализации** наиболее характерна для одаренных подростков. Российский психолог В. С. Юркевич считает данную потребность доминантой, на которую можно опираться, помогая одаренным подросткам вы-

страивать жизненный путь, и базируется на ней потребностно-инструментальный подход к работе с одаренными [10].

По мнению автора, потребность в самоактуализации ведет к идее «доминантного жизненного проекта» одаренной личности. Именно этот проект как программа развития и реализации потенциала аккумулирует интересы, мотивы, способности, знания, навыки, способы деятельности и многое другое, служит источником энергии для преодоления трудностей. В рамках данного подхода работа с ребенком направлена не на исправление его недостатков, а на активизацию его достоинств.

Автор осознает, что «доминантный жизненный проект» в течение времени может корректироваться и даже меняться, и утверждает, что главная задача взрослого – помочь подростку сделать этот проект более гибким и реалистичным.

Рассматривая **особенности эмоциональной сферы** одаренного ребенка, исследователи отмечают сверхчувствительность, эмоциональную незащищенность, повышенную уязвимость, глубину и интенсивность эмоциональных переживаний, раздражительность, застенчивость. Такие дети испытывают высокую потребность в признании, принятии, привязанности, дружеском общении, хотя часто бывают малообщительны и испытывают сложности в установлении дружеских отношений. Неудачи и поражения, неоправданные ожидания могут стать причиной чувства вины, самобичевания, стресса и депрессивных состояний.

К особенностям **психосоциальной сферы** развития одаренных детей относят социальную автономность, неприятие конформизма, познавательный эгоцентризм. Некоторые одаренные дети, а особенно подростки, отрицают заданные извне ценности, отказываются жить по правилам и действовать по шаблону, что часто приводит к конфликтам с учителями и родителями.

Идеализм, высокий уровень моральных суждений, обостренные чувства справедливости, чести и правды могут сочетаться с нетерпимостью и отсутствием понимания других людей, что отрицательно сказывается на взаимоотношениях со сверстниками. Порой одаренный ребенок развивается неравномерно (диссинхронно), и социальные навыки могут запаздывать в своем развитии. Это может привести к проблемам в общении и адаптации, конфликтности, понижению самооценки, нежеланию ходить в школу, насмешкам сверстников [11].

По мнению Д. В. Ушакова, «одаренные дети адаптивны. Неадаптивна лишь та категория высоко одаренных детей, которые вкладывают все свои силы в оторванную от реальной жизни абстрактную деятельность» [7, с. 299].

G. Betts и M. Neihart на основании особенностей когнитивного личностного и мотивационного развития выделяют шесть категорий одаренных детей и подростков:

1. **Успешные (successful)** одаренные дети, по мнению авторов классификации, адаптивны, демонстрируют высокие результаты в деятельности, склонны к перфекционизму. У них складываются положительные отношения со сверстниками и взрослыми. Часто такие дети становятся лидерами в коллективе. Авторы подчеркивают необходимость формирования у данной категории одаренных детей навыков асертивного поведения и внутреннюю мотивацию.

2. **Сложные (challenging)** одаренные дети в высшей степени креативны, однако они склонны к бунту, проявлениям фрустрации и скуки, что приводит к проблемам во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Таким детям необходима помощь в развитии уверенности в своих силах, повышении уровня самоконтроля.

3. Дети и подростки **со скрытой одаренностью (underground gifted)**, как правило, характеризуются чрезмерной застенчивостью, неуверенностью в себе, низкой самооценкой. Им необходима помощь в повышении уверенности в собственных силах, формировании адекватной самооценки. Также следует создавать условия для взаимодействия данной категории одаренных детей с их одаренными сверстниками.

4. **Прекратившие обучение в школе** одаренные дети (**dropouts**) испытывают по отношению к школе чувства обиды, злости, разочарования. Их одаренность часто остается нераскрытой, а потенциал – нереализованным.

5. **Одаренные дети с двойной исключительностью (double-labelled, dual-exceptional)** могут иметь нарушения физического, интеллектуального, эмоционального развития. Они склонны к фрустрации, имеют низкую самооценку, следовательно, особенно нуждаются в индивидуальной поддержке, принятии взрослыми и сверстниками, подтверждении их достоинств со стороны значимых взрослых.

6. **Самостоятельные (autonomous)** одаренные дети и подростки имеют адекватную самооценку, положительный образ-Я. Их отличают энтузиазм, высокий уровень внутренней мотивации, ответственности, уверенности в собственных силах. Такие дети особенно нуждаются в широких дополнительных возможностях для реализации своего потенциала [35].

Авторы отмечают условность данной классификации, однако она дает понимание особенностей и потребностей одаренных детей и ориентиры для организации работы с ними.

Большинством отечественных и зарубежных исследователей выделяется такая категория одаренных детей и подростков, как «неуспешные», *не реализующие свой потенциал (underachievers)*. Такие дети, как правило, имеют низкий уровень школьной успеваемости. В первую очередь это обусловлено низкой самооценкой. Таким детям кажется, что они неспособны оправдать высокие ожидания родителей и учителей, они тяжело переживают неудачи, а успех объясняют удачным стечением обстоятельств. Низкая самооценка часто приводит к непродуктивным формам поведения, безынициативности, дети перестают участвовать в деятельности, руководствуясь мотивом избегания неудач [36, 37].

Неуспешными часто становятся одаренные перфекционисты. М. Adderhold-Elliot приводит пять характеристик стремящихся к совершенству школьников и студентов, которые могут привести их в данную категорию:

- 1) прокрастинация (откладывание деятельности);
- 2) боязнь неудачи;
- 3) позиция «все или ничего»;
- 4) наличие статичного образа совершенства, безукоризненности;
- 5) трудоголизм, ведущий к изоляции, депрессии, выгоранию [38].

Неуспешные одаренные школьники могут демонстрировать низкий уровень сформированности учебных навыков, склонны к нарушению дисциплины в школе и проблемному поведению дома, имеют сложности во взаимоотношениях со сверстниками.

При любом типе развития одаренный ребенок имеет особые индивидуальные познавательные, эмоциональные, психосоциальные потребности, обусловленные спецификой его дарования и личностных качеств, которые сложно удовлетворить в условиях массового образования [39, 40].

Вне зависимости от того, в какой школе учится одаренный ребенок (общеобразовательной, с углубленным изучением определенных предметов, специализированной на работе с одаренными), он нуждается в создании благоприятных условий для его целостного полноценного развития, построении образовательной траектории в зависимости от его индивидуальности.

Одна из наиболее значимых первых работ по наставничеству одаренных в западной научной литературе принадлежит известнейшему специалисту по проблемам творчества Э. П. Торренсу (Е. Р. Torrance).

В 1984 г. он опубликовал результаты исследования влияния наставничества на развитие креативности. В течение 22 лет ученый проводил диагно-

стику творческого мышления у учащихся двух начальных школ Миннесоты при помощи разработанной им батареи тестов креативности. В лонгитюдном исследовании приняли участие 220 человек (118 девочек и 102 мальчика) [19].

По прошествии времени взрослым участникам исследования были заданы вопросы, касающиеся роли наставников в их становлении и развитии. Первый вопрос был сформулирован следующим образом: «Был ли у вас когда-либо наставник, более старший человек, который в период получения образования или трудовой деятельности взял вас под свое крыло?» Исследователь обнаружил зависимость между высокими творческими достижениями взрослых и опытом сотрудничества с наставником в детстве или юности. В фокусе исследования оказались функции, осуществляемые наставником, а также этапы и продолжительность наставнических отношений.

84 % участников отметили, что наставник стал для них примером для подражания. Подавляющее большинство к наиболее важным функциям отнесли поддержку, одобрение, побуждение к деятельности, а наставника охарактеризовали как эксперта, заботливого старшего товарища, заинтересованного в успехах своего подопечного, способного вселить уверенность, вдохновить.

87 % участников исследования испытывали положительные и очень положительные чувства по отношению к своим бывшим наставникам даже по прошествии времени. Положительным исходом наставнических отношений автор назвал их переход в плоскость профессиональной и (или) личной дружбы. Э. П. Торренс отметил, что поддержка наставника помогла многим одаренным участникам исследования преодолеть проблемные и кризисные ситуации на пути к реализации намеченной цели.

Примерно в одних и тех же хронологических рамках с Торренсом положительную корреляцию между опытом наставничества и успешностью одаренных людей выявил Ф. А. Kaufmann (1986). В его исследовании приняли участие 139 бывших обладателей звания Presidential Scholars (1964–1968) – наивысшей государственной награды, присуждаемой выпускникам средних школ США, продемонстрировавшим выдающиеся академические достижения [15, 16].

К схожим выводам в середине 1980-х гг. пришел и Б. Блум (В. Bloom), назвавший индивидуальное наставничество золотым стандартом педагогики (gold-standard of pedagogy). Исследование Б. Блума включало интервью со 120 представителями различных областей деятельности (спортсменами, скульпторами, пианистами, математиками, генетиками), добившимися выдающихся результатов в своей профессиональной деятельности [41].

Десять выдающихся представителей науки и искусства приняли участие в исследовании известного американского специалиста по вопросам одаренности профессора Р. Суботник (R. Subotnik). Девять участников отметили положительную роль наставников в их профессиональном становлении и развитии, особо подчеркнув важность наставника как примера для подражания, источника эмоциональной поддержки, общих и специальных знаний [17].

Э. П. Торренс, Б. Блум, Ф. Кофманн, Р. Суботник в основном исследовали примеры естественно возникающих, неформальных наставнических отношений, которые инициируются и регламентируются самими участниками.

В разработке и реализации программ формального наставничества одаренных неизбежно должна присутствовать третья сторона, определяющая цель программы, осуществляющая привлечение и отбор ее участников, их поддержку и сопровождение в период реализации программы, а также мониторинг результатов.

На основе анализа программ наставничества одаренных [18, 21, 22, 39] можно выделить наиболее значимые условия, способствующие их эффективности:

- включение наставничества в более широкую систему поддержки и сопровождения одаренных школьников;
- оптимальные сроки продолжительности;
- четко сформулированные цели и задачи, понятные и принятые участниками;
- система отбора участников программы (как наставников, так и подопечных);
- заинтересованность наставников и подопечных в участии в программе, добровольность участия;
- четко обозначенные роли участников, понимаемые, осознаваемые и принимаемые ими;
- предварительная подготовка наставников (а иногда и подопечных);
- предоставление наставнику и подопечному выбора стиля взаимодействия;
- система сопровождения и поддержки участников программы;
- система мониторинга качества реализации программы.

В зависимости от программы ее организаторами и кураторами могут стать педагогические работники и психологи школ, преподаватели вузов, представители организации, на базе которой реализуется программа. Концептуальной основой многих программ становятся модели развития одаренности Б. Блума, Ф. Гагне, Дж. Рензулли, Р. Суботник [18, 22, 25, 41].

Из наиболее современных моделей развития одаренности следует отметить комплексную мега-

модель развития таланта (Talent-Development Mega-Model), разработанную группой ученых во главе с Р. Суботник (R. Subotnik), интегрирующую положения основных, ставших уже классическими моделей [18]. Концептуальной основой модели стали следующие положения:

- 1) важность общих и специальных способностей и необходимость их развития;
- 2) траектории развития одаренности и таланта напрямую зависят от предметной области деятельности;
- 3) для развития одаренности необходимы не только ресурсы и возможности, но и способность и желание одаренного человека ими воспользоваться;
- 4) психосоциальные характеристики одаренной личности являются определяющим фактором развития одаренности и таланта;
- 5) образование одаренных детей и подростков должно быть направлено на их высокие достижения во взрослой жизни.

Автор рассматривает **стадии развития одаренности и таланта (начальную, стадию наивысшей продуктивности и заключительную)** в трех предметных областях: в музыке, спорте, учебной и научной деятельности. Ученый убедительно доказывает, что существует прямая связь между предметной областью и возрастными периодами, на которые приходится основные стадии развития одаренности и таланта. Процесс развития одаренности и таланта автор представляет как качественную трансформацию **способностей** (как качеств личности) в **компетенции и профессиональную компетентность** (приобретение специальных знаний и умений) и, наконец, в **выдающиеся профессиональные достижения** (создание уникальных интеллектуальных, эстетических или практических продуктов). Данный переход обусловлен уровнем развития креативности: от креативности с маленькой буквы, характеризующейся неординарностью мышления, созданию продуктов, имеющих субъективную новизну, до истинной креативности, Креативности с большой буквы, которая является важнейшим фактором выдающихся достижений. Автор выделяет психосоциальные и внешние факторы, способствующие и препятствующие развитию одаренности.

На каждом этапе развития стратегии обучения одаренных имеют свою специфику: начальный этап должен быть посвящен *формированию склонностей и интересов*, когда ребенок влюбляется в определенную деятельность или науку; затем идет очень важный *этап овладения знаниями, умениями, навыками, формирования мировоззрения и ценностных установок*, и, наконец, следует *этап творческого применения полученных знаний, формирования уникального стиля и метода*

самостоятельной деятельности. Именно на этом этапе, по мнению Р. Суботник (R. Subotnik), а также авторов основных моделей одаренности (J. Renzulli, F. Gagne, B. Bloom и др.), одаренной личности необходимы поддержка и сопровождение со стороны наставника, а также широкие возможности и ресурсы.

### Заключение

Проведенный анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы позволяет выделить главные теоретико-методологические ориентиры в понимании феномена одаренности и роли наставничества в сопровождении данной категории учащихся:

1. На современном этапе одаренность понимается как сложная интегративная система, обеспечивающая возможность высоких достижений человека в деятельности и выступающая как результат целостного процесса становления личности.

2. Ученые практически единодушны во мнении, что категория одаренных детей не является однородной, однако специфика развития их познавательной, мотивационно-волевой и психосоциальной сфер обуславливает их особые познавательные, социальные и эмоциональные потребности, что актуализирует необходимость в индивидуальной поддержке и сопровождении развития в условиях обогащенной мотивирующей обучающей среды:

– одаренные дети нуждаются в более широких возможностях и контекстах реализации своего по-

тенциала, в возможности личного самовыражения в процессе погружения в сферу своих интересов;

– предпочитают общаться со взрослыми и более успешны во взаимоотношениях с ними, стремятся работать в индивидуальном темпе и по индивидуальному плану;

– стремятся к практическому применению полученных знаний для решения задач реальной жизни;

– нуждаются не только в инструментальной поддержке, направленной на приобретение знаний и компетенций, но и в поддержке эмоциональной, испытывая потребность в принятии, признании, одобрении.

3. Наставничество, рассматриваемое как интегративный психолого-педагогический феномен, реализуется в субъект-субъектном взаимодействии, построенном на основе взаимной потребности, доверия и уважения вокруг общего интереса и совместной деятельности наставника и подопечного в единстве трех укрупненных функций: психосоциальной, инструментальной и эталонной [42].

4. Целесообразность применения наставничества в работе с одаренными обусловлена такими его сущностными характеристиками, как субъектность, взаимонаправленность, аутентичность обучающей среды, ориентация на личностную самореализацию как подопечного, так и самого наставника.

5. Концептуальной основой многих программ для одаренных детей и подростков становятся классические теоретические модели развития одаренности.

### Список источников

1. Богоявленская Д. Б. О понятии «одаренность» // Образование личности. 2020. № 3–4. С. 52–61.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Юрайт, 2020. 150 с.
4. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вестник практической психологии. 2012. № 4. С. 83–85.
5. Савенков А. И. Детская одаренность как проблема современного образования // Психология одаренности и творчества. Москва, 5–6 ноября 2019 года. М.: Известия ин-та педагогики и психологии образования. 2019. С. 57–63.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1961. 536 с.
7. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 464 с.
8. Холодная М. А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 18–31. DOI: 10.31857/S020595920009342-2
9. Шадриков В. Д. Психологическая теория способностей и одаренности // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 3 ч. Москва, 15–17 ноября 2021 года / под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Ассоциация техн. ун-тов, 2021. С. 35–39. DOI: 10.53677/9785919160441\_35\_39
10. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74–86.
11. Юркевич В. С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 28–38. DOI: 10.17759/jmfp.2018070203
12. Clasen D. R., Clasen R. E. Mentoring: A time-honored option for education of the gifted and talented // Handbook of gifted education / N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997. P. 218–229.
13. Freeman J. Mentoring gifted pupils // Educating Able Children. 2001. Vol. 5. P. 2–12.
14. Freeman J. Permission to be gifted // Conceptions of giftedness, second edition / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). N. Y.: Cambridge University Press, 2005. P. 80–97.

15. Kaufman F. A., Harrel G., Milam C. P., Woolverton, N., Miller L. B. The nature role and influence of mentors in the lives of gifted adults // *Journal of Counselling and Development*. 1986. Vol. 64. P. 576–578.
16. Kaufmann F. A., Matthews D. J. On Becoming Themselves: The 1964–1968 Presidential Scholars 40 Years Later // *Roeper Review*. 2012. Vol. 34(2). P. 83–93.
17. Subotnik R. F. Talent developed – Conversations with masters in the Arts and Sciences // *Journal for the Education of the Gifted*. 2002. Vol. 25. P. 290–302.
18. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. Rethinking giftedness and gifted education // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12. P. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
19. Torrance E. P. Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study // *Creative Child and Adult Quarterly*. 1980. Vol. 5 (1). P. 148–158.
20. Zorman R., Rachmel Sh., Bashan Z. The national mentoring program in Israel. Challenges and achievement // *Gifted education international*. 2016. Vol. 32 (2). P. 173–184.
21. Zorman R. The life-stage mentoring model for the gifted // *Gifted International*. 1993. Vol. 8 (1). P. 4–8.
22. Gagné F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model // *Conceptions of giftedness, second edition* / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). N. Y.: Cambridge University Press, 2005. P. 98–119.
23. Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence*. N. Y.: McGraw-Hill Education, 1967. 538 p.
24. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
25. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity // *Conceptions of giftedness* / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). N. Y.: Cambridge University Press, 2005. P. 246–279.
26. Tannenbaum A. J. *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. N. Y.: Macmillan, 1983. 552 p.
27. Grigorenko E. L. Approaches to the Identification and Development of Gifts into Talents in Russia // *Conceptions of Giftedness and Talent*. Cham: Springer-Verlag GmbH, 2021. P. 163–180. DOI: 10.1007/978-3-030-56869-6\_10
28. Батышев С. Я. Основы педагогической деятельности наставника. М.: Знание, 1977. 63 с.
29. Anderson E. M., Shannon A. L. Towards a conceptualization of mentoring // *Journal of Teacher Education*. 1988. Vol. 39, № 1. P. 38–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109>
30. Clutterbuck D., *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work* (3rd edn.). London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001. 158 p.
31. Kram K. E. Phases of the mentor relationship // *Academy of Management Journal*. 1983. Vol. 26. P. 608–625.
32. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N. Y.: Basic Books, 1983. 529 p.
33. Kaufman J. C., Beghetto R. A. Beyond big and little: The four c model of creativity // *Review of General Psychology*. 2009. Vol. 13. P. 1–12. DOI: 10.1037/a0013688
34. Simonton D. K. Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 151–157. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.151
35. Betts G., Neihart M. Profiles of the gifted and talented // *Gifted Child Quarterly*. 1988. Vol. 32 (2). P. 248–253.
36. Guthrie K. H. The Weight of Expectations: A Thematic Narrative of Gifted Adolescent Girls’ Reflections of Being Gifted. *Roeper Review*. 2020. Vol. 42, № 1. P. 25–37. DOI: 10.1080/02783193.2019.1690080
37. Szymanski A., Wrenn M. Growing up with intensity: Reflections on the lived experiences of intense, gifted adults. *Roeper Review*. 2019. Vol. 41, № 4. P. 243–257. DOI: 10.1080/02783193.2019.1661054
38. Adderholdt-Elliott M. Perfectionism and underachievement // *Gifted Child Today*. 1989. Vol. 12 (1). P. 19–21.
39. Дудина Е. А. Реализация программ наставничества одаренных школьников в зарубежных странах // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2018. Т. 8, № 6. С. 41–57. DOI: 10.15293/2226-3365.1806.03
40. Brown M., Peterson E. R., Rawlinson C. Research with gifted adults: What international experts think needs to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 2020, Vol. 42, № 2. P. 95–108. DOI: 10.1080/02783193.2020.1728797
41. *Developing talent in young people* / ed. B. J. Bloom. N. Y.: Ballantine Books, 1985. 600 p.
42. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02

## References

1. Bogoyavlenskaya D. B. *O ponyatii “odarennost”* [On the concept of “Giftedness”]. *Obrazovaniye lichnosti – Personality formation*, 2020, no. 3–4, pp. 52–61 (in Russian).
2. Brushlinskiy A. V. *Problemy psikhologii sub’yekta* [Problems of subject’s psychology]. Moscow, Institute of psychology RAS Publ., 1994. 109 p. (in Russian).
3. Druzhinin V. N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* [Psychology of general abilities]. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 150 p. (in Russian).
4. Matyushkin A. M. Kontsepsiya tvorcheskoy odarennosti [The concept of creative giftedness]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya – Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021, no. 4, pp. 83–85 (in Russian).

5. Savenkov A. I. Detskaya odarennist' kak problema sovremennogo obrazovaniya [Children's giftedness as a problem of contemporary education]. *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva* [Psychology of giftedness and creativity]. Moscow, Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii Publ., 2019. P. 57–63 (in Russian).
6. Teplov B. M. *Problemy individual'nykh razlichiy* [Problems of individual differences]. Moscow, Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk Publ., 1961. 538 p. (in Russian).
7. Ushakov D. V. *Psikhologiya intellekta i odarennosti* [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2011. 464 p. (in Russian).
8. Kholodnaya M. A. Mnogomernaya priroda pokazateley intellekta i kreativnosti: metodicheskiye i teoreticheskiye sledstviya [Multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: methodical and theoretical consequences]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2020, vol. 41, no. 3, pp. 18–31. DOI: 10.31857/S020595920009342-2 (in Russian).
9. Shadrikov V. D. Psikhologicheskaya teoriya sposobnostey i odarennosti [Psychological theory of abilities and giftedness]. *Sbornik statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem: v 3 chastyakh. Moskva, 15–17 noyabrya 2021 goda* [Proceedings of All-Russian research conference with international participation. In 3 parts. Ed. D. B. Bogoyavlenskaya]. Ed. D. B. Bogoyavlenskaya. Moscow, Association of technical universities Publ., 2021. P. 35–39. DOI: 10.53677/9785919160441\_35\_39 (in Russian).
10. Yurkevich V. S. Odarennyye deti i intellektual'no-tvorcheskyy potentsial obshchestva [Gifted children and intellectual creative potential of society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2009, no. 4, pp. 74–86 (in Russian).
11. Yurkevich V. S. Intellektual'naya odarennost' i sotsial'noye razvitiye: protivorechivaya svyaz' [Intellectual giftedness and social development: an analysis of the contradictory context]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 28–38 (in Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2018070203.
12. Clasen D. R., Clasen R. E. Mentoring: A time-honored option for education of the gifted and talented. In: *Handbook of gifted education*. N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997. P. 218–229.
13. Freeman J. Mentoring gifted pupils. *Educating Able Children*, 2001, vol. 5, pp. 2–12.
14. Freeman J. Permission to be gifted. In: *Conceptions of giftedness, second edition*. R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). New York, NY: Cambridge University Press, 2005. P. 80–97.
15. Kaufman F. A., Harrel G., Milam C. P., Woolverton N., Miller L. B. The nature role and influence of mentors in the lives of gifted adults. *Journal of Counselling and Development*, 1986, vol. 64, pp. 576–578.
16. Kaufmann F. A., Matthews D. J. On Becoming Themselves: The 1964–1968 Presidential Scholars 40 Years Later. *Roeper Review*, 2012, vol. 34 (2), pp. 83–93.
17. Subotnik R. F. Talent developed – Conversations with masters in the Arts and Sciences. *Journal for the Education of the Gifted*, 2002, vol. 25, pp. 290–302.
18. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. Rethinking giftedness and gifted education. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, vol. 12, pp. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056
19. Torrance E. P. Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 1980, vol. 5 (1), pp. 148–158.
20. Zorman R., Rachmel Sh., Bashan Z. The national mentoring program in Israel. Challenges and achievement. *Gifted education international*, 2016, vol. 32 (2), pp. 173–184.
21. Zorman R. The life-stage mentoring model for the gifted. *Gifted International*, 1993, vol. 8 (1), pp. 4–8.
22. Gagné F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: *Conceptions of giftedness, second edition*. R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). N. Y.: Cambridge University Press, 2005. P. 98–119.
23. Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence*. N. Y.: McGraw-Hill Education. 1967. 538 p.
24. Il'in Ye. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity and giftedness]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2009. 444 p. (in Russian).
25. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: *Conceptions of giftedness*. R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). N. Y.: Cambridge University Press, 2005. P. 246–279.
26. Tannenbaum A. J. *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. N. Y.: Macmillan, 1983. 552 p.
27. Grigorenko E. L. Approaches to the Identification and Development of Gifts into Talents in Russia. In: *Conceptions of Giftedness and Talent*. Cham: Springer-Verlag GmbH. 2021. P. 163–180. DOI: 10.1007/978-3-030-56869-6\_10
28. Batyshev S. Ya. *Osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti nastavnika* [Foundations of mentor's educational activity]. Moscow, Znaniye Publ., 1977. 63 p. (in Russian).
29. Anderson E. M., Shannon A. L. Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 1988, vol. 39, no. 1, pp. 38–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/002248718803900109>
30. Clutterbuck D. *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work* (3rd edn.). London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2001. 158 p.
31. Kram K. E. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 1983, vol. 26, pp. 608–625.

32. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N. Y.: Basic Books, 1983. 529 p.
33. Kaufman J. C., Beghetto, R. A. Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 2009, vol. 13, pp. 1–12. DOI: 10.1037/a0013688
34. Simonton D. K. Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, pp. 151–157. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.151
35. Betts G., Neihart M. Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 1988, vol. 32(2), pp. 248–253.
36. Guthrie K. H. The Weight of Expectations: A Thematic Narrative of Gifted Adolescent Girls' Reflections of Being Gifted. *Roeper Review*, 2020, vol. 42, no. 1, pp. 25–37. DOI: 10.1080/02783193.2019.1690080
37. Szymanski A., Wrenn M. Growing up with intensity: Reflections on the lived experiences of intense, gifted adults. *Roeper Review*, 2019, vol. 41, no. 4, pp. 243–257. DOI: 10.1080/02783193.2019.1661054
38. Adderholdt-Elliot M. Perfectionism and underachievement. *Gifted Child Today*, 1989, vol. 12 (1), pp. 19–21.
39. Dudina E. A. Realizatsiya programm nastavnichestva odarennykh shkol'nikov v zarubezhnykh stranakh [Implementation of mentoring programs for gifted and talented children and youth (an international perspective)]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2018, vol. 8, no. 6, pp. 41–57 (in Russian).
40. Brown M., Peterson E. R., Rawlinson C. Research with gifted adults: What international experts think needs to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 2020, vol. 42, no. 2, pp. 95–108. DOI: 10.1080/02783193.2020.1728797
41. Bloom B. J. (Ed.) *Developing talent in young people*. N. Y.: Ballantine Books. 1985. 600 p.
42. Dudina E. A. Nastavnichestvo kak osobyiy vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: sushchnostnyye kharakteristiki i struktura [Mentoring as an educational activity: essential characteristics and structure]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, vol. 7, no. 5, pp. 25–36. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02 (in Russian).

**Информация об авторах**

**Е. А. Дудина**, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (ул. Виллойская, 28, Новосибирск, Россия, 630126).

**Information about the authors**

**Elena A. Dudina**, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (ul. Vilyuyskaya, 28, Novosibirsk, Russian Federation, 630126).

*Статья поступила в редакцию 28.12.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 12.02.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 377.1 +37.04  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-50-57>

## **МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ ПРОДУКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Анастасия Евгеньевна Метлина*

*Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, Metlina@tspu.edu.ru*

### **Аннотация**

*Введение.* Вопросы совершенствования подходов и принципов обучения в целях повышения его продуктивности; развития компетенций, а также адаптивных и коммуникативных способностей обучающихся системы среднего профессионального образования, что позволит повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда; разработки мероприятий по решению проблем занятости молодых специалистов являются актуальными для системы государственного и муниципального управления в области образования и смежных вопросов в сфере занятости.

В целях повышения эффективности образовательного процесса обучение должно быть осознанным. Внедрение в образовательный процесс модели тьюторского сопровождения решит задачу научить учиться. Обучаемый становится самостоятельным, с правильной жизненной позицией и навыком самоорганизации. Тьютор выполняет роль консультанта, педагога, психолога, координатора.

*Цель* – обосновать эффективность применения в образовательном процессе системы среднего профессионального образования модели тьюторского сопровождения обучающихся.

*Материал и методы.* В статье использованы данные выборочного федерального статистического наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. Результаты опроса студентов, выпускных групп учреждения среднего профессионального образования. Используются теоретические методы исследования; эмпирические методы: анализ и беседа.

*Результаты и обсуждение.* Современный мир – это среда глобальной неустойчивости и динамичных изменений во всех сферах. Поэтому потенциальные работодатели высоко ценят не только профессиональные качества своих работников, но и социально-психологические качества (softskills): коммуникативные, лидерские, командные, предпринимательские навыки. Работодатели отмечают недостаток softskills-компетенций у выпускников образовательных учреждений: слабая мотивация и несоответствие личностных качеств (самоорганизации, мотивации, инициативности, ответственности, стремления обучаться).

В числе наиболее значимых характеристик выпускники системы среднего профессионального образования назвали мотивацию; опыт; общее впечатление; профессиональные компетенции; способность обучаться; ИТ-компетентность.

По результатам самоанализа, они также склонны были дать невысокую оценку уровню их развития. И высказывали мнение о необходимости в процессе обучения уделять больше внимания развитию личностных компетенций, умений и навыков, которые позволят им быть конкурентоспособными на рынке труда, таких как коммуникабельность, маркетинг личности, тайм-менеджмент и т. д.

В целях решения базовой задачи среднего профессионального образования: интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и подготовки квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворения потребностей личности в углублении и расширении образования – рассматривается целесообразность внедрения в образовательный процесс тьюторского сопровождения.

Тьютор выполняет роль консультанта, педагога, психолога, координатора. На основе индивидуальных образовательных маршрутов тьютор добивается становления гармоничной, социально ответственной личности, ориентированной на саморазвитие и самореализацию.

В модели тьюторского сопровождения обучение строится с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося, что позволяет максимально раскрыть его потенциал.

Основным результатом исследования стала разработка модели тьюторского сопровождения обучающихся системы среднего профессионального образования.

*Заключение.* Модель тьюторского сопровождения следует отнести к одной из самых перспективных.

Во-первых, тьютор – это психолог, помогающий обучающемуся понять его внутренние проблемы, мотивы, желания, способности; понять ресурсы и ограничения. Достичь баланса желаний и возможностей.

Во-вторых, тьютор как педагог обучает (формирует способность) самостоятельности: ставить цели и задачи; определять возможности и ресурсы; развивает способность к действию и готовность нести ответственность за принятые решения.

Третий важнейший компонент: тьютор – это воспитатель, который выстраивает правильное отношение к окружающему миру и себе; способствует сохранению национальной идентичности, формирует бережное отношение к родному языку, культуре и патриотизм.

Четвертый вектор работы тьютора – профориентационная работа. Разработка и движение по индивидуальной траектории обучения требует от тьютора компетентности в области профессиональной подготовки его подопечного.

**Ключевые слова:** *softskills – надпрофессиональные компетенции, конкурентоспособность выпускника на рынке труда, тьютор, тьюторское сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, воспитательная функция, индивидуальный образовательный маршрут, мотивация обучающегося*

**Для цитирования:** Метлина А. Е. Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 50–57. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-50-57>

## MODEL OF TUTORIAL SUPPORT IN INCREASING THE PRODUCTIVITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

*Anastasiya E. Metlina*

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, Metlina@tspu.edu.ru*

### **Abstract**

**Introduction.** In order to increase the effectiveness of the educational process, learning should be deliberate.

The introduction of the model of tutor support into the educational process will solve the problem: to teach to learn. The learner becomes independent, with the correct attitude in life and the skill of self-organization.

The tutor plays the role of a consultant, teacher, psychologist, coordinator.

**Aim and objectives.** To substantiate the effectiveness of using the model of tutor support for students in the educational process of the secondary vocational education system.

**Material and methods.** The article uses the data of the selective federal statistical observation of the employment of graduates who have received secondary vocational and higher education.

A survey of students, graduating groups of the institution of secondary vocational education.

Theoretical research methods were used; empirical methods: analysis and conversation.

**Results and discussion.** The modern world is an environment of global instability and dynamic changes in all spheres. Therefore, potential employers highly value not only the professional qualities of their employees, but also social and psychological qualities (Softskills): communication, leadership, team, entrepreneurial skills.

Employers note the lack of Softskills competencies among graduates of educational institutions: weak motivation and inconsistency of personal qualities (self-organization, motivation, initiative, responsibility, desire to learn)

Among the most significant characteristics, graduates of the secondary vocational education system named: motivation; experience; general impression; professional competencies; ability to learn; IT-competence.

According to the results of introspection, they also tended to give a low assessment of their level of development. And they expressed an opinion about the need to pay more attention to the development of personal competencies in the learning process; skills that will allow them to be competitive in the labor market, such as communication skills, personality marketing, time management, etc.

In order to solve the basic problem of secondary vocational education: the intellectual, cultural and professional development of a person and the training of qualified workers or employees and mid-level specialists in all main areas of socially useful activity in accordance with the needs of society and the state, as well as meeting the needs of the individual in deepening and expanding education. The feasibility of introducing tutor support into the educational process is considered.

The tutor plays the role of a consultant, teacher, psychologist, coordinator. On the basis of individual educational routes, the tutor achieves the formation of a harmonious, socially responsible personality of the student, focused on self-development and self-realization.

In the model of tutor support, training is built taking into account the individual characteristics of each student, which allows him to maximize his potential.

**Conclusion.** The model of tutor support should be considered one of the most promising.

First, a tutor is a psychologist who helps a student to understand his inner problems, motives, desires, abilities; understand resources and limitations. Achieve a balance of desires and possibilities.

Secondly, a tutor as a teacher teaches (forms the ability) independence: to set goals and objectives; identify opportunities and resources; develops the ability to act and the willingness to take responsibility for the decisions made.

The third most important component: a tutor is an educator who builds the correct attitude to the world around him and himself; preservation of national identity, respect for the native language, culture and patriotism.

The fourth vector of a tutor's work is career guidance work. The development and movement along an individual learning path requires the tutor to be competent in the field of professional training of his ward.

**Keywords:** *Softskills – over-professional competencies, graduate competitiveness in the labor market, tutor, tutor support, psychological and pedagogical support, educational function, individual educational route, student motivation*

**For citation:** Metlina A. E. Model' t'yutorskogo soprovozhdeniya v povyshenii produktivnosti obrazovatel'nogo protsesssa [Model of Tutorial Support in Increasing the Productivity of the Educational Process]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 50–57 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-50-57>

### Введение

Среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [1].

Современное обучение в системе среднего профессионального образования (СПО) ориентировано на формирование конкурентоспособного выпускника [2, 3]. «Модель выпускника среднего профессионального образования» включает важнейшие личностные характеристики, профессиональные, общепрофессиональные и общие компетенции [4–6]. Выпускник должен быть самостоятельным и быть профессионалом:

- способен осуществлять поиск работы;
- вести эффективную коммуникацию по трудоустройству;
- готов к выполнению профессиональной деятельности;
- создает условия и реализует личные интересы;
- определяет возможности и развивает внутренний потенциал.

Необходимо научить обучающегося сочетать мотивационный, интеллектуальный и деятельностный компоненты. Тьютор – это специалист, который инициирует обучение через личностные интересы обучаемого [7–9].

В теории и практике тьюторство рассматривается применительно к общему образованию, инклюзивному образованию либо системе дополнительного образования детей.

В статье рассматривается целесообразность организации образовательного процесса с участием тьютора в системе среднего профессионального образования.

Цель – на основе выявления требований работодателей, оценки требований к подготовке выпускников системы среднего профессионального образования, исследований ожиданий и запросов обучающихся системы среднего профессионального образования, анализа программ и мер поддержки выпускников системы среднего профессионального образования на рынке труда обосновать эффективность применения в образовательном процессе системы среднего профессионального образования модели тьюторского сопровождения обучающихся.

### Материал и методы

В статье использованы данные выборочного федерального статистического наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. Исследование содержит: значение показателей по трудоустройству данной категории; сведения о проблемах при трудоустройстве.

Опрос студентов, выпускных групп учреждения среднего профессионального образования, нацеленный на исследование их знания о требованиях потенциальных работодателей при приеме на работу молодых специалистов – выпускников СПО.

Исследование выполнено на основе изучения и анализа литературы по вопросам:

- требования к организации образовательного процесса (федеральный государственный образовательный стандарт);
- меры государственной поддержки выпускников системы среднего профессионального образования;
- социально-возрастные особенности, психосоциальные характеристики обучающихся системы среднего профессионального образования;
- конкурентоспособность выпускников системы среднего профессионального образования;
- компетенции и модели выпускника системы среднего профессионального образования;

– тьюторство и наставничество.

Анализ статистических данных:

– количество трудоустроенных выпускников среднего профессионального образования сразу после окончания обучения;

– ожидаемый период трудоустройства после окончания учреждений среднего профессионального образования;

– способы поиска работы выпускниками учреждений среднего профессионального образования;

– соответствие трудоустройства полученному образованию (соответствие профилей);

– оценка проблем трудоустройства выпускников системы среднего профессионального образования.

Анализ и интерпретации мнений респондентов (обучающихся учреждений среднего профессионального образования) по вопросам:

– оценка перспектив трудоустройства;

– требования работодателей;

– оценка качества профориентационной работы образовательного учреждения;

– отношение к тьюторскому сопровождению в процессе обучения и оценка тьюторской модели.

### Результаты и обсуждение

Согласно ряду исследований [10–13] в области актуальных вопросов трудоустройства, работодатели оценивают потенциального претендента по его профессиональным компетенциям и не меньшее внимание в современном мире уделяется надпрофессиональным компетенциям (softskills). Softskills – социально-психологические качества, такие как коммуникативные, лидерские, командные, предпринимательские и прочие навыки, которые позволяют создавать индивиду его личную конкурентоспособность. В числе высоко оцениваемых качеств выделяют:

– самостоятельность;

– креативность;

– инициативность и творчество;

– мобильность.

При этом работодатели отмечают недостаток надпрофессиональных компетенций у выпускников образовательных учреждений [14]. Что в сумме с отсутствием практического опыта делает данную социальную группу весьма уязвимой на рынке труда.

Аналогичные оценки и ожидания относительно перспектив трудоустройства выявлены у обучающихся выпускных курсов системы среднего профессионального обучения [15, с. 36–40].

Вопрос «Насколько Вы довольны выбором специальности своей будущей профессиональной деятельности?» (рис. 1) большинство оценили нейтрально. 32 % опрошенных готовы сменить об-

ласть профессиональной деятельности, остальные подтвердили правильность сделанного выбора.

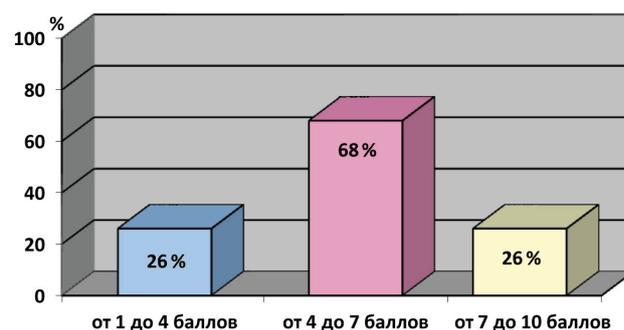


Рис. 1. Как Вы оцениваете правильность выбора специальности своей профессиональной деятельности по шкале от 1 до 10 баллов?

Можно сделать вывод о том, что обучающиеся осведомлены о характере трудовых функций и набор трудовых действий, присущий выбранной специальности, в целом устраивает.

Планируют сразу после выпуска трудоустроиться 32 %; остальные ощущают определенные сложности поиска рабочего места и последующего трудоустройства.

При этом в числе наиболее значимых проблем трудоустройства выпускники на первое место поставили отсутствие опыта; затем – слабую мотивацию и несоответствие личностных качеств.

По мнению выпускников системы среднего профессионального образования, в числе наиболее значимых параметров конкурсного отбора находятся (рис. 2):

– мотивация;

– опыт;

– общее впечатление;

– профессиональные компетенции;

– способность обучаться;

– IT-компетентность.

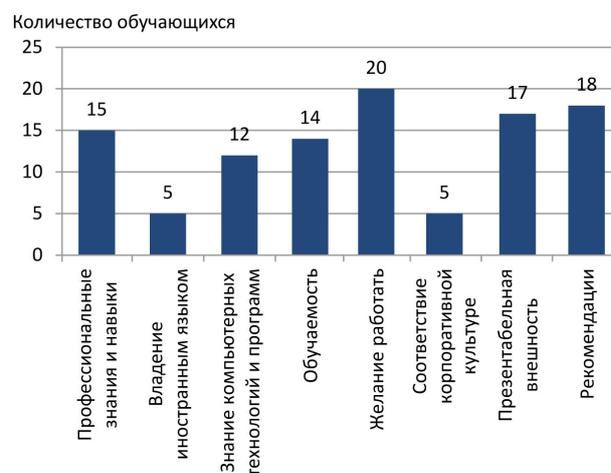


Рис. 2. Как Вы считаете, что является наиболее значимым для работодателя при приеме на работу выпускников?

На основе результатов опроса, проведенного среди обучающихся учреждения среднего профессионального образования, можно сделать вывод о том, что перспективы трудоустройства и возникающие при этом проблемы во многом обусловлены слабым развитием у обучающихся способности быть успешными.

Выпускники не только осознают слабость собственной позиции на рынке труда, но и ощущают необходимость развития надпрофессиональных (личностных) компетенций и готовы работать над развитием своих способностей.

В образовательном процессе требуется обязательное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся. Тьютор – педагогическое сопровождение реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов (проектов).

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) [16], основная трудовая функция тьютора: выявлять индивидуальные особенности, интересы, способности, проблемы, затруднения обучающихся в образовательном процессе. Для каждого обучающегося тьютор разрабатывает его индивидуальный образовательный маршрут и выполняет последующее сопровождение в целях достижения «идеального портрета выпускника», а именно гармоничной, социально ответственной личности, ориентированной на саморазвитие и самореализацию.

Модель тьюторского сопровождения была выбрана как наиболее эффективная, адаптирована и предложена к внедрению в образовательный процесс учреждений системы среднего профессионального образования.

Оценку восприятия тьюторского сопровождения в процессе обучения выпускниками учреждения среднего профессионального образования выполнила С. А. Шалунова в рамках исследования и написания магистерской диссертации [15, с. 46].

По результатам опроса (рис. 3), 80 % высказали мнение о целесообразности применения модели тьюторского сопровождения и реализации индивидуальной образовательной траектории.



Рис. 3. Отношение студентов к модели тьюторского сопровождения

Это должно способствовать правильной профессиональной ориентации и успешности трудоустройства.

### Заключение

Основной контингент учреждений системы среднего профессионального образования – обучающиеся в возрасте 15–20 лет. Это период активного становления личности и формирования психоэмоциональной сферы, включения в социальную систему.

Специфика психоэмоциональных и поведенческих характеристик данного возрастного периода:

во-первых, стремление к самостоятельности, сопряженной с неготовностью принятия решений и ответственности;

во-вторых, стремление к личностному проявлению и общественному вниманию в условиях противоречивости мотивов и несформированности ценностных ориентиров;

в-третьих, желание избежать неудачи сдерживает их творческую активность;

в-четвертых, стремление к независимости нередко проявляется в сочетании с ведомостью.

Человек в 15–20 лет активный, стремится к самостоятельности, индивидуальности, равноправным отношениям, социальной значимости и независимости. Это период активного физиологического, эмоционального и интеллектуального развития. Выстраиваются планы на будущее, в том числе и в профессиональной сфере.

Планы и видение перспектив еще не становятся фактором успеха. Возникают трудности в определении приоритетов, эффективной организации и коммуникации. А осознание наличия подобных сдерживающих факторов вызывает желание научиться и снять барьеры своих возможностей.

Молодые люди склонны воспринимать необходимость развития личностных качеств как нужный и важный элемент своего обучения. По завершении своего обучения выпускник рассчитывает обладать всеми необходимыми в трудоустройстве качествами [15, с. 47].

Обращение к опыту эксперта объективно и имеет строгий рациональный расчет – обучиться наиболее успешным стратегиям и практикам личного поведения во всех (и прежде всего профессиональной) сферах жизнедеятельности человека. Экспертом в образовательном процессе выступает тьютор: профессионал, советник, эксперт, психолог, учитель, наставник, друг, посредник, координатор, методист.

Модель тьюторского сопровождения следует отнести к одной из самых перспективных.

Во-первых, тьютор – это психолог, помогающий обучающемуся понять его внутренние проблемы,

мотивы, желания, способности; понять ресурсы и ограничения. Достичь баланса желаний и возможностей.

Во-вторых, тьютор как педагог обучает (формирует способность) самостоятельности: ставить цели и задачи; определять возможности и ресурсы; развивает способность к действию и готовность нести ответственность за принятые решения.

Третий важнейший компонент: тьютор – это воспитатель, который выстраивает правильное отношение к окружающему миру и к себе; сохранение национальной идентичности, бережное отношение к родному языку, культуре и развивает патриотизм.

Четвертый вектор работы тьютора – профориентационная работа. Разработка и движение по индивидуальной траектории обучения требуют от тьютора компетентности в области профессиональной подготовки его подопечного.

В модели тьюторского сопровождения обучение строится с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. Образовательный процесс строится на основе личных интересов (потребности, мотивы) обучаемого.

Основная задача – раскрыть потенциал обучающегося во всех образовательных областях: исследовательской деятельности, командной работы, профессиональной компетентности и т. д.

Важнейшим этапом в образовательном процессе становится рефлексия. Осознанное восприятие всех этапов образовательного процесса: начиная от постановки целей и задач, выбора ресурсов и средств решения задач и завершая оценкой и анализом достигнутого результата.

Обучающийся развивает навык достижения планируемого результата: проявляет самостоятельность, действует в условиях неопределенности и ограниченности ресурсов, а также проявляет навык успешной коммуникации.

#### Список источников

1. Федеральный закон об образовании. № 273 от 29.12.2012. Ст. 68. Среднее профессиональное образование. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 02.07.2021).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 года № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015–2020 годы». URL: <http://government.ru/docs/17088/> (дата обращения: 10.07.2021).
3. Центр содействия трудоустройства выпускников. URL: [https://www.tomintech.ru/lyceum/index.php?m=news&action=viewArt&cat\\_id=364&PHPSESSID=90b93b4ce42eabb34a00025418bbb605](https://www.tomintech.ru/lyceum/index.php?m=news&action=viewArt&cat_id=364&PHPSESSID=90b93b4ce42eabb34a00025418bbb605) (дата обращения: 10.07.2021).
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения. URL: [https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/fgos\\_spo/concept\\_fgos\\_spo\\_4\\_01\\_04\\_15.pdf](https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/fgos_spo/concept_fgos_spo_4_01_04_15.pdf) (дата обращения: 06.07.2021).
5. Минпросвещения России представило Стратегию развития среднего профобразования до 2030 года. URL: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/> (дата обращения: 10.07.2021).
6. ФГОС СПО. Список федеральных учебно-методических объединений в системе среднего профессионального образования. URL: <http://spo-edu.ru/spo> (дата обращения: 06.07.2021).
7. Азарова Е. А. К вопросу о тьюторской практике в современном образовательном пространстве // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды 8-й Междунар. науч.-практ. интернет-конф. Сб. 8. Ростов н/Д., 2010. Ч. 2. С. 230–234.
8. Долгова Л. М. Нормативно-правовое оформление деятельности тьютора в образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: материалы Всероссийского научно-методического семинара. М.: АП – КиППРО, 2019.
9. Фролова В. С. Тьюторское сопровождение как технология образовательной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 39. С. 2436–2440. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970814.htm> (дата обращения: 14.07.2021).
10. Выборочное обследование рабочей силы 2016–2020 гг. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13265> (дата обращения: 16.06.2021).
11. Выборочное федеральное статистическое наблюдение трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_trudoustr/index.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html) (дата обращения: 06.06.2021).
12. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И., Абанкина И. В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / под ред. Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: Высшая школа экономики, 2019. 271 с.
13. Макарова О. А. Модель и диагностика конкурентоспособных качеств выпускника средней школы с профильным обучением. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/16\(40\)/makarova\\_16\\_40\\_427\\_432.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/16(40)/makarova_16_40_427_432.pdf) (дата обращения: 10.07.2021).

14. Гаджиев Г. М., Рамазанов С. А., Маитханова К. Д. Трудоустройство выпускников как показатель эффективности образовательной среды // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (30). С. 57–64.
15. Шалунова С. А. Оценка уровня и проблем трудоустройства выпускников экономических специальностей системы среднего профессионального образования. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) // Томск: ТГПУ, 2021. 66 с.
16. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (дата обращения: 02.07.2021).

## References

1. *Federal'nyy Zakon ob obrazovanii. № 273 ot 29.12.2012. St. 68. Sredneye professional'noye obrazovaniye* [Federal Law on Education. No. 273 dated December 29, 2012. Art. 68. Secondary vocational education] (in Russian). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed 2 July 2021).
2. *Rasporyazheniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 3 marta 2015 goda № 349-r "Ob utverzhdenii kompleksa mer, napravlennykh na sovershenstvovaniye sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya na 2015–2020 gody"* [Order of the Government of the Russian Federation of Labor of March 3, 2015 No. 349-r "On approval of a set of measures aimed at improving the system of secondary vocational education for 2015–2020"] (in Russian). URL: <http://government.ru/docs/17088/> (accessed 10 July 2021).
3. *Tsentr sodeystviya trudoustroystva vypusknikov* [Center for Assistance to Employment of Graduates] (in Russian). URL: [https://www.tomintech.ru/lyceum/index.php?rm=news&action=viewArt&cat\\_id=364&PHPSESSID=90b93b4ce42eabb34a00025418bb605](https://www.tomintech.ru/lyceum/index.php?rm=news&action=viewArt&cat_id=364&PHPSESSID=90b93b4ce42eabb34a00025418bb605) (accessed 10 July 2021).
4. *Kontseptsiya federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov srednego professional'nogo obrazovaniya chetvertogo pokoleniya* [The concept of federal state educational standards of secondary professional education of the fourth generation] (in Russian). URL: [https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/fgos\\_spo/spo/concept](https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/fgos_spo/spo/concept) (accessed 6 July 2021).
5. *Minprosveshcheniya Rossii predstavilo Strategiyu razvitiya srednego profobrazovaniya do 2030 goda. Ministerstvo prosveshcheniya Rossii* [The Ministry of Education of Russia presented the Strategy for the development of secondary vocational education until 2030. Ministry of Education of Russia] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosveshcheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/> (accessed 10 July 2021).
6. *FGOS SPO. Spisok Federal'nykh uchebno-metodicheskikh ob'yedineniy v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya* [FSES SPO. List of Federal educational and methodological associations in the system of secondary vocational education] (in Russian). URL: <http://spo-edu.ru/spo> (accessed 06 July 2021).
7. Azarova Ye. A. K voprosu o t'yutorskoy praktike v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [On the issue of tutoring practice in the modern educational space]. *Prepodavatel' vysshey shkoly XXI veke: trudy 8y Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii. Sbornik 8. Chats' 2* [Higher school teacher in the 21st century: tr. 8th Int. scientific-practical. internet conference. Sat. 8. Part 2]. Rostov-on-Don, 2010. P. 230–234 (in Russian).
8. Dolgova L. M. Normativno-pravovoye oformleniye deyatelnosti t'yutora v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Regulatory and legal formalization of a tutor's activity in an educational institution]. *Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: soderzhaniye, normirovaniya i standartizatsiya deyatelnosti t'yutora: materialy Vserossiyskogo nauchnogo-metodicheskogo seminara* [Organization of tutor support in an educational institution: content, regulation and standardization of a tutor's activity: Materials of the All-Russian scientific and methodological seminar]. Moscow, AP-KiPPRO Publ., 2019 (in Russian).
9. Frolova V. S. T'yutorskoye soprovozhdeniye kak tekhnologiya obrazovatel'noy deyatelnosti [Tutor support as a technology of educational activity]. *Nauchno-metodicheskyy elektronnyy zhurnal "Konsept" – Scientific-methodical electronic journal "Concept"*, 2017, vol. 39, pp. 2436–2440 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2017/970814.htm> (accessed 14 July 2021).
10. *Vyborochnoye obsledovaniye rabochey sily 2016–2020 gg.* [Sample Labor Force Survey 2016–2020]. *Rosstat* (in Russian). URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13265> (accessed 16 June 2021).
11. *Vyborochnoye federal'noye statisticheskoye nablyudeniye trudoustroystva vypusknikov, poluchivshikh sredneye professional'noye i vyssheye obrazovaniye* [Selective federal statistical observation of the employment of graduates who have received secondary vocational and higher education. Federal State Statistics Service, 2016 (in Russian). URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/itog\\_trudoustr/index.html](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_trudoustr/index.html) (accessed 6 June 2021).
12. Dudyrev F. F., Romanova O. A., Shabalin A. I., Abankina I. V. *Molodyye professionaly dlya novoy ekonomiki: sredneye professional'noye obrazovaniye v Rossii* [Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia]. Ed. F. F. Dudyreva, I. D. Frumin; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019. 271 p. (in Russian).
13. Makarova O. A. *Model' i diagnostika konkurentosposobnykh kachestv vypusknika sredney shkoly s profil'nym obucheniyem* [Model and diagnostics of competitive qualities of a secondary school graduate with profile training] (in Russian). URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/16\\_404\\_40427.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/16_404_40427.pdf) (accessed 10 July 2021).

14. Gadzhiyev G. M., Ramazanov S. A., Maitkhanova K. D. *Trudoustroystvo vypusnikov kak pokazatel' effektivnosti obrazovatel'noy sredy* [Employment of graduates as an indicator of the effectiveness of the educational environment]. *Izvestiya DGPU*, 2015, no. 1 (30), pp. 57–64 (in Russian).
15. Shalunova S. A. *Otsenka urovnya i problem trudoustroystva vypusnikov ekonomicheskikh spetsial'nostey sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya. Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota (magisterskaya dissertatsiya)* [Assessment of the level and problems of employment of graduates of economic specialties of the system of secondary vocational education. Final qualification work (master's thesis)]. Tomsk, TSPU Publ., 2021. 66 p. (in Russian).
16. *Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 10 yanvarya 2017 g. № 10n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Spetsialist v oblasti vospitaniya"* [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of January 10, 2017 No. 10n "On the approval of the professional standard "Specialist in the field of education"] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/> (accessed 2 July 2021).

**Информация об авторах**

**А. Е. Метлина**, кандидат экономических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**Information about the authors**

**A. E. Metlina**, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 30.07.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 30.07.2021; accepted for publication 05.02.2022*

## ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ШКОЛЬНИКОВ КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Илья Олегович Трофимов<sup>1</sup>, Анна Владимировна Курьянович<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1</sup> [ilya.trofimov.2015@mail.ru](mailto:ilya.trofimov.2015@mail.ru)

<sup>2</sup> [kurjanovich.anna@rambler.ru](mailto:kurjanovich.anna@rambler.ru)

### Аннотация

**Введение.** Обогащение словарного запаса является одной из основных задач обучения русскому языку и одним из ключевых факторов овладения родным языком. Богатый словарь играет важную роль в способности к свободной и эффективной коммуникации, к точному и адекватному выражению мысли, достижению понимания как цели общения. С полнотой словарного запаса так или иначе связано полноценное преломление в речевой деятельности индивида всех функций языка (коммуникативной, когнитивной,мыслеформирующей, эмоционально-экспрессивной, самовыражающей, эстетической и др.).

**Цель** – исследовать проблему обогащения словарного запаса обучающихся средней общеобразовательной школы в рамках лингвометодического подхода и предложить практические варианты ее решения на основе использования игровых технологий в обучении русскому языку.

**Материал и методы.** В данной работе проблема обогащения словарного запаса обучающихся рассматривается на примере преподавания русского языка в средних классах общеобразовательной школы. С учетом психолого-педагогических характеристик подростков в качестве иллюстративного материала привлекаются игровые технологии. Методологическая база исследования включает научное описание, моделирование, педагогическое наблюдение, аналитический комментарий.

**Результаты и обсуждение.** Важность задачи обогащения словарного запаса в образовательной деятельности в средней школе обусловлена ролью лексического уровня языка в коммуникации, интеллектуальном развитии ребенка и познании мира, а также необходимостью формирования и совершенствования компетентностной базы обучающихся (в соответствии с требованиями ФГОС ООО). Для решения проблемы расширения словарного запаса важен учет таких специфических черт подросткового периода, как возрастание познавательной инициативности, переход к когнитивному характеру речи, активизация и развитие мышления, расширение спектра интересов и увлечений, усиление коммуникативной активности. В связи с этим ключевыми педагогическими технологиями названы игровые. В игре запоминание слов подкрепляется положительными эмоциями, поскольку образовательный процесс становится более увлекательным, интересным; есть возможность работать с лексикой через образы, эмоции; можно удачно формировать условия совместной деятельности; создается комфортная, непринужденная атмосфера образовательного процесса.

**Заключение.** Важным является внедрение задачи расширения словаря в школьное образование, ведь именно в это время пополнение тезауруса является эффективным как для развития уровня языковой подготовки, так и для общего развития обучающихся средней общеобразовательной школы, формирования комплекса компетенций, способности реализовать предписанные требованиями ФГОС ООО универсальные учебные действия.

**Ключевые слова:** активный словарный запас, пассивный словарный запас, потенциальный словарный запас, технология обучения, игровые педагогические технологии

**Для цитирования:** Трофимов И. О., Курьянович А. В. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 58–68. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-58-68>

## ENRICHMENT OF THE VOCABULARY STOCK OF PUPILS AS A LINGUOMETHODICAL PROBLEM

Ilya O. Trofimov<sup>1</sup>, Anna V. Kuryanovich<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

<sup>1</sup> [ilya.trofimov.2015@mail.ru](mailto:ilya.trofimov.2015@mail.ru)

<sup>2</sup> [kurjanovich.anna@rambler.ru](mailto:kurjanovich.anna@rambler.ru)

### Abstract

**Introduction.** Enriching vocabulary is one of the cross-cutting tasks of teaching the Russian language and one of the key factors in mastering the native language. A rich vocabulary plays an important role in the ability to

communicate freely and effectively, to accurately and adequately express thoughts, and achieve understanding as the goal of communication. The completeness of the vocabulary in one way or another is associated with the full refraction in the speech activity of the individual of all functions of the language (communicative, cognitive, thought-forming, emotionally expressive, self-expressing, aesthetic, etc.).

*Purpose of the study* – to investigate the problem of enriching the vocabulary of secondary school students within the framework of the linguo-methodological approach and to offer practical options for its solution based on the use of gaming technologies in teaching the Russian language.

*Material and methods.* In this paper, the problem of enriching the vocabulary of students is considered on the example of teaching the Russian language in the middle grades of a comprehensive school. Taking into account the psychological and pedagogical characteristics of adolescents, game technologies are used as an illustrative material. The research methodological base includes scientific description, modeling, pedagogical observation, analytical commentary.

*Results and discussion.* The importance of the task of enriching vocabulary in educational activities in secondary school is due to the role of the lexical level of the language in communication, the intellectual development of the child and knowledge of the world, as well as the need to form and improve the competence base of students (in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard). To solve the problem of expanding the vocabulary, it is important to take into account such specific features of the adolescent period as an increase in cognitive initiative, the transition to the cognitive nature of speech, activation and development of thinking, expanding the spectrum of interests and hobbies, strengthening communicative activity. In this regard, game technologies are named as key pedagogical technologies. In the game, memorizing words is supported by positive emotions, as the educational process becomes more exciting and interesting; there is an opportunity to work with vocabulary through images, emotions; you can successfully form the conditions for joint activities; a comfortable, relaxed atmosphere of the educational process is created.

*Conclusion.* It is important to introduce the task of expanding the vocabulary in school education, because it is at this time that the replenishment of the thesaurus is effective both for the development of the level of language training and for the general development of students in secondary schools, the formation of a set of competencies, the ability to implement the universal educational actions prescribed by the requirements of the Federal State Educational Standard.

**Keywords:** *active vocabulary, passive vocabulary, potential vocabulary, learning technology, game pedagogical technologies*

**For citation:** Trofimov I. O., Kuryanovich A. V. Obogashcheniye slovarnogo zapasa shkol'nikov kak lingvometodicheskaya problema [Social and Emotional Aspects in the Anthropological Tradition of Russian Education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 58–68 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-58-68>

## Введение

Владение богатым словарным запасом является важнейшим критерием успешности современного человека во многих сферах деятельности, в результате чего обогащение лексики конкретной языковой личности является важной задачей обучения, диктуемой Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) (п. 11.1; 11.2; 11.3) [1]. Пополнение вокабуляра способствует активному формированию компетентностной базы обучающегося, выражающейся в овладении им личностными, коммуникативными, регулятивными и познавательными универсальными учебными действиями (УУД) в их совокупности.

Хорошо изучен вопрос о важности формирования словаря ребенка для развития мышления (Л. С. Выготский [2], А. Р. Лурия [3] и др.). Он связан и с развитием парадигматической структуры значения отдельного слова («...положение о смысловом и системном развитии значения слова в онтогенезе... вместе с тем является положением о смысловом и системном развитии сознания, отра-

жающим внешний мир через посредство слова» [3, с. 75]), и с расширением количества освоенных слов. Таким образом, можно заключить, что расширение словаря индивида – это основанное на развитии памяти, языковой интуиции, внимания и прочих когнитивных процессов обогащение его сознания.

Задача обогащения словарного запаса обучающихся является важной образовательной задачей не только предметной области «Русский язык», но и всего школьного образования. Так, развитие словарного запаса является комплексной проблемой обучения, ведь обучение дисциплинам в школе происходит с помощью средств русского языка. Владение богатым словарным запасом позволит ученику реализовать свой образовательный потенциал на любом уроке. Поэтому необходимо уделять большое внимание изучению русского языка в школе, ведь средствами именно этого предмета «происходит интеллектуальное развитие ребенка, формируются основные языковые понятия и психические процессы» [4, с. 54]. Необходимость постоянного развития словарного запаса

обуславливается еще и тем, что слово, являющееся центральной единицей языка, выполняет важнейшую функцию ресурса, с помощью которого осуществляется познание действительности. Благодаря слову ребенок получает знание о мире, осуществляет коммуникацию, развивает свое мышление, интеллект.

Важность проблемы обогащения словарного запаса обучающихся подчеркивается и в нормативных документах, касающихся содержания общего образования. Так, во ФГОС ООО отмечается, что «изучение предметной области „Русский язык и литература“ – языка как знаковой системы, лежащей в основе человеческого общения, формирования российской гражданской, этнической и социальной идентичности, позволяющей понимать, быть понятым, выражать внутренний мир человека, в том числе при помощи альтернативных средств коммуникации, должно обеспечить обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие культуры владения русским литературным языком во всей полноте его функциональных возможностей в соответствии с нормами устной и письменной речи, правилами русского речевого этикета» [1].

Трудности и проблемы развития словарного запаса обучающихся в средней школе связаны с несистемным подходом к решению данной задачи, недостатком времени на уроки по развитию речи, сложностью контроля. Результаты целенаправленной работы педагога по развитию словарного запаса обучающихся видны не сразу и часто вовсе не очевидны. Рассматриваемая задача не отражается в конкретных темах школьной программы, а специальных мероприятий обычно не запланировано. От обучающихся требуются мотивация, речевая практика, активность, в том числе во внеучебное время.

В свете сказанного обозначенная нами проблема определяется как актуальная в контексте компетентностного подхода – приоритетного для современного образования, реализуемого в том числе на ступени средней общеобразовательной школы.

Теоретико-методологическую базу исследования составили труды по особенностям формирования и развития словарного запаса (А. Р. Лурия [2], Л. С. Выготский [5], С. Л. Рубинштейн [6], Д. Б. Эльконин [7], В. П. Глухов [8]), лексикологии (Т. А. Корнеева [9], Л. В. Никонова [10], И. В. Богачева, Н. А. Откидач, Л. П. Борисова [11]), специфике игровых технологий (А. Н. Леонтьев [12], Н. П. Аникеева [13], Г. К. Селевко [14], Т. М. Михайленко [15]).

В настоящее время к данному вопросу приковано пристальное внимание ученых и существует значительное количество работ, связанных с изучением словарного запаса [9, 16–21].

## **Материал и методы**

Проблема обогащения словарного запаса обучающихся рассматривается в настоящей статье применительно к анализу обучения детей среднего школьного возраста. О психолого-педагогических особенностях представителей данной категории школьников написано достаточное количество исследований. Хочется подчеркнуть, что ни в каком другом возрастном периоде так ярко не проявляется разница в физическом и психологическом развитии детей, как в подростковом. С этим связаны многие трудности образовательного процесса для учителя, особенно с учетом необходимости индивидуализации в обучении.

Уровень словарного запаса обучающихся подросткового возраста значительно повышается за счет возрастающей познавательной инициативности, когнитивного характера речи, активизации и развития мыслительных процессов; усиления интересов к социальным, моральным вопросам, из которых складывается собственная мировоззренческая позиция; расширения спектра увлечений; усиливающейся коммуникативной активности, в частности в интернет-среде. Так, Л. В. Никонова в своей работе говорит: «Усложнение взаимоотношений с окружающими людьми и со всем миром в подростковый период стимулирует расширение словарного запаса. Начинает осознаваться метафорическое и идиоматическое богатство языка. В активный словарь входят образные выражения и фразеологизмы» [10, с. 151].

Безусловно, расширение словарного запаса происходит не только посредством слов нормативного литературного языка. Подросток очень быстро впитывает и включает в свою речь обценную, жаргонную, вульгарную, бранную лексику, что может быть мотивировано стремлением к протесту, самостоятельности, слишком частым и длительным пребыванием в интернет-пространстве, избыточном ненормативной лексикой. Однако еще больший эффект оказывает на школьника речь взрослого, и если в семье родители не слишком внимательны к выбору лексики, то ребенок будет транслировать именно такие речевые нормы. Подросток очень восприимчив к новому, и усвоение новых слов не составляет для него больших трудностей, однако налицо проблема современного школьника с чтением художественной литературы, что является одним из ключевых способов расширения словарного запаса. Помимо развития мотивации к чтению у современного подростка, учителю необходимо искать эффективные и интересные формы работы, направленные на пополнение лексикона ребенка.

На основе собственного опыта работы с детьми среднего возраста можно сделать вывод о том, что

им интересно заниматься лексикой, знакомиться с новыми и актуализировать информацию об уже знакомых словах. Эффективность таких мероприятий будет значительно выше, если использовать педагогические технологии, которые были бы интересны ребенку и соответствовали возрастным особенностям. К технологиям такого рода можно отнести включенность обучающихся в игровую деятельность. Ресурсы игровых технологий позволяют удовлетворять потребности подростков в самовыражении, примерять на себя разные роли, что может помочь в саморефлексии и жизненной ориентации, осуществлять необходимый выплеск эмоций и энергии ребенка, реализовывать коммуникативную потребность, желание к «группированию». Использование игровых технологий повысит, на наш взгляд, учебную мотивацию и познавательную активность обучающихся среднего звена общеобразовательной школы. Запоминание новых слов и актуализация уже известных будут осуществляться значительно качественнее в игровой деятельности прежде всего потому, что в игре усвоение материала становится более доступным и увлекательным для обучающихся. В ходе игры процесс запоминания информации подкрепляется положительными эмоциями, дети знакомятся с лексикой через образы, впечатления, также на возрастание эффективности работы влияют и условия совместной деятельности, возможность примерять разные роли, непринужденность образовательного процесса, не сковывающая детей в их действиях.

Игровая деятельность напрямую связана с развитием креативности и интеллекта, следовательно, игровые технологии можно рассматривать как разновидность когнитивных технологий (о последних см. подробнее: [22, 23]).

Способы решения задачи развития словаря обучающихся среднего звена предложены в учебниках по русскому языку. На основе обзора ведущих учебников, например для 7-го класса (под ред. М. Т. Баранова, М. М. Разумовской, Л. М. Рыбченковой, А. Д. Шмелева), перечислим способы организации работы над обогащением словарного запаса: специальные рубрики (не входящие в упражнения), где представлены толкования слов, актуальных для выполнения заданий; вынесенный в приложение толковый словарь, к которому обучающиеся систематически обращаются; задания на создание текста с использованием малоизвестных слов; задания, направленные на работу со значением слов; задания на подбор необходимой лексики для определенного текста; отдельные параграфы, направленные на работу с лексикой («Лексика и фразеология», «Словарное богатство русского языка»); задания, прямо отсылающие к какому-либо словарю.

Представленные в учебниках варианты работы подтверждают актуальность темы и поисков разнообразных, дополняющих друг друга инструментов ее решения.

### Результаты и обсуждение

Задача обогащения словарного запаса, несомненно, является очень ответственной и весьма сложной образовательной задачей как для педагога, так и для обучающихся. Учителю для осуществления педагогической деятельности в рамках заявленной проблематики полезно знание психофизиологических особенностей развития словаря ребенка в онтогенезе, специфики усвоения лексики во взаимосвязи с мышлением.

Согласно психологическим воззрениям советского психолога Л. С. Выготского, процесс развития значения слова в сознании «не сводим ни к процессу практического овладения ребенком той действительностью, которая в них обобщена, ни к процессу усвоения самих слов – носителей данных значений» [5, с. 18], поскольку, во-первых, ребенок усваивает «готовые» значения, общественно закрепленные за словом в языке, т. е. самостоятельно не наполняет слова содержанием, во-вторых, «слово, с которым встречается ребенок, не может, разумеется, само „прорасти“ своим значением в его сознании» [5, с. 18]. Отвечая на вопрос о природе специфического процесса развития значений слов, редакторы (А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия) «Избранных психологических трудов» Л. С. Выготского отмечают, что «именно общение людей между собой породило язык, именно в условиях общения создавалась система значений, обобщающих действительность. <...> Следовательно, именно в процессе общения нужно искать конкретные условия развития значений» [5, с. 18]. В русле «теории деятельности», которая возникла на идеях Л. С. Выготского, в вышеуказанной работе формулируется значимое положение: «...можно сказать, что ребенок учится речи, языку, т. е. что он овладевает значениями в процессе общения со взрослыми. Но это только необходимое условие развития сознания: ведь само общение требует наличия реального взаимодействия ребенка с окружающей его объективной предметной действительностью, и без этого невозможно; ребенок начинает с того, что вступает в практические связи с миром, т. е. действует в нем» [5, с. 20].

Традиционно выделяют активный словарный запас и пассивный словарный запас.

В *активный словарный запас* входят те слова, «которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь» [17, с. 93]. Это важнейшая составляющая словаря человека, именно благодаря

ему осуществляется коммуникация и текстопорождение.

К *пассивному лексическому запасу* относятся слова, «которые человек понимает, связывает с определенным представлением, но которые в речь его не входят» [17, с. 93]. Пассивный словарь также очень важен, так как он играет большую роль в восприятии и понимании речи.

В методике преподавания языков выделяют также *потенциальный словарный запас*, в который входят слова, не встречавшиеся в предыдущем речевом опыте индивида, но смысл которых он может понять на основе языковой догадки и языковой интуиции. Потенциальный словарь важен для успешного осуществления рецептивных видов речевой деятельности и очень расширяет возможности успешной коммуникации. В его основе лежат различные опоры: контекст, типовая словообразовательная модель, узнаваемый корень, интернациональные элементы слова и др.

Все три типа словаря связаны и активно взаимодействуют между собой. Каждый из них достоин внимания как вектор целенаправленной педагогической работы.

Пополнение лексикона посредством включенности в игру для детей подросткового возраста видится вполне обоснованным. Игра с давних пор рассматривается учеными как прообраз и прототип интеллектуальных форм познания и понимания мира [24]. Так, Л. С. Выготский в статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» [25] размышляет о том, как игра возникает в развитии, отвечает на вопросы о генезисе игры, о том, какое значение игровая деятельность имеет в развитии ребенка. Игровые технологии активно используются в современном образовательном процессе разных уровней образования и представляют большой интерес как для методистов-исследователей, так и для педагогов-практиков. Педагогику игры, место игры в педагогическом процессе, строение игровой деятельности, руководство игрой разрабатывали Н. А. Анисеева, Н. Н. Богомолова, Е. В. Горбунова, Н. А. Малышева, Н. А. Осипова, В. Д. Пономарев, В. Б. Рамазанова, С. А. Смирнов, С. А. Шмаков и др.

Далее предлагаются и комментируются с лингвометодической точки зрения авторские методики организации учебной работы, направленной на развитие активного/пассивного/потенциального словарного запаса обучающихся с использованием игровых технологий.

*Приемы развития активного словарного запаса обучающихся с использованием игровых технологий*

Лингводидактическая игра. Обучающиеся делятся на две команды. На столе разложены картонные квадраты с буквами оборотной стороной.

Участник первой (путем жребия) команды вытягивает квадрат, определяющий начальную букву, и называет начинающееся на нее слово: например, М – МОЛОКО. Далее участнику необходимо придумать предложение с этим словом. Учитель контролирует, что в данном предложении слово употреблено в правильном значении, без нарушения лексико-грамматической сочетаемости и стилевой принадлежности слова. За правильный ответ команда получает 1 балл. Если участник затрудняется, ему помогает команда, правильный ответ от команды оценивается в 0,5 балла.

В слове МОЛОКО вторая буква – О, значит, участник второй команды называет слово, которое будет начинаться на МО, например, МОДЕРНИЗМ, и придумывает с ним предложение. За правильный ответ получает 2 балла, за ответ с участием команды – 1 балл. Следующий участник первой команды придумывает слово на МОД. И так далее, пока какая-то команда не сможет придумать слово. С каждым увеличением начального сочетания растет присуждаемый за слово балл. Побеждает команда, набравшая большее количество баллов.

Цель игрового упражнения: расширение и активизация словарного запаса обучающихся.

Целевая аудитория: данную игру наиболее целесообразно использовать на уроках в 7–11-х классах, когда у школьников уже есть достаточная словарная база для выполнения заданий. Для учащихся 5–6-х классов эта игра может показаться сложной, и для них проблемой может стать составление слов с условием первых трех букв и более.

Ожидаемые результаты: включение новых слов в продуктивную речь учеников, закрепление знакомых, но непонятных слов в памяти обучающихся, развитие их культуры речи (необходимость быстро строить контекст к словам разных функционально-стилевых характеристик способствует активизации речевых навыков, закрепления других слов в активной форме речевой деятельности), повышение мотивации и интереса к изучению лексической системы русского языка.

Как игровая технология способствует достижению результата: в процессе данной игры соревновательный эффект выступает стимулирующим фактором, который способствует активизации творческого мышления обучающегося, пассивного и активного словарных запасов; такой формат игры ставит учеников в проблемную ситуацию, когда необходимо назвать не просто слово на одну букву, а назвать его уже с учетом начального сочетания букв. Это способствует активизации мыслительных процессов обучающихся, им необходимо приложить достаточно усилий, чтобы найти выход из сложной ситуации. При успешном решении задачи возникают положительные эмоции, способ-

ствующие запоминанию события и задействованного в нем языкового материала. Система оценивания в игре продумана адекватно сложности ответа.

Рекомендуемое домашнее задание: в качестве домашнего задания ученику предлагается составить схему с таким словом, которое оказалось для него новым и наиболее интересным. В центре схемы должно быть выбранное слово, а ответвлениями от него – значения этого слова из разных словарей, синонимы, примеры употребления слова в контексте. На следующем уроке ученики вывешивают полученные результаты работы на классном стенде – проводится конкурс данных работ.

*Приемы развития пассивного словарного запаса обучающихся с использованием игровых технологий*

Для проведения данной игры учителю необходимо подготовить набор слов русской безэквивалентной фольклорной лексики. Учитель погружает обучающихся в фантастическую ситуацию – сообщает, что произошла страшная катастрофа: у всех людей одновременно из памяти пропали русские народные сказки, также все напечатанные образцы внезапно исчезли. Но дети из класса чудесным образом остались в безопасности и сохранили знания о сказках. Чтобы исправить положение дел, учитель призывает помочь миру и, чтобы люди знали и помнили, что такое сказка, предлагает детям освоить навыки написания произведений этого жанра. Но для этого им необходимо вспомнить уже знакомые и освоить новые фольклоризмы. Для этого учитель предлагает обучающимся поучаствовать в игре и объясняет правила.

Одному из игроков необходимо загадать слово (обучающийся вытягивает листочек со словом и его значением из подготовленного учителем набора фольклоризмов), приблизительно сформулировать его значение, чтобы играющие сразу не догадались, и сказать остальным участникам, на какую букву оно начинается. Остальные должны разгадать слово. Например, загаданное слово начинается с буквы «А» (авось). Для того чтобы ведущий назвал вторую букву нужного слова, остальным участникам игры необходимо подобрать любое слово на букву «А» и дать ему небольшую характеристику. Например, кто-то из игроков говорит: «Есть такая большая ягода» (арбуз). Тот, кто догадался, говорит: «Есть контакт», и вместе с игроком, который давал характеристику, считают до десяти и называют слово. Если названные слова у игроков оказались разными, тогда они продолжают подбирать другие слова на букву «А». Если слова совпали, тогда ведущий называет следующую букву загаданного слова – буква «В», тогда образуется слог «АВ». Теперь участники игры начинают под-

бирать слова на получившийся слог, давать характеристику им, считать до десяти и так далее. У ведущего тоже есть возможность отгадывать слова, которые остальные участники характеризуют. Если ведущий отгадывает, то он не открывает новую букву слова, и игрокам придется подбирать новые слова. В этой игре в интересах ведущего сделать так, чтобы его слово как можно дольше не отгадали. Тот, кто называет загаданное слово, становится ведущим. Данную игру лучше проводить в микрогруппах по 4–5 человек.

Примерный перечень фольклорной лексики:

*Авось – возможно, может быть.*

*Ажно – так что.*

*Баёт – говорит, рассказывает.*

*Вершок – старая мера длины, равна 4,4 сантиметра.*

*Вестимо – конечно, само собой разумеется.*

*Витязь – храбрый воин, богатырь.*

*Сдюжить – выдержать, вытерпеть, перенести.*

*Горазд – умеет.*

*Горница – комната.*

*Дивить – удивлять, удивить.*

*Яства – кушанья, еда.*

*Загодя – заранее.*

*Короб – лукошко, корзинка.*

*Помело – метла, обмотанная на конце тряпкой, служит для подметания в печке.*

*Рать – войско.*

*Сусек – ларь, в котором хранится мука или зерно.*

*Терем – высокий, с башенкой наверху дом.*

*Хоромы – большой дом.*

*Нареченный – тот, кого официально объявили, признали таковым.*

*Кушак – деталь преимущественно мужской одежды, широкий пояс, сшитый из ткани; используется для обвязывания или обматывания вокруг талии.*

*Ступа – металлический или тяжелый деревянный сосуд, в котором толкут что-нибудь коротким тяжелым стержнем с округлым концом, называемым пестом.*

*Насест – специальная перекладина в курятнике, на которую куры садятся для отдыха и сна.*

*Соха – древнее сельскохозяйственное приспособление для неглубокой пахоты земли.*

*Жерновцы – небольшая ручная мельница, состоящая из двух камней-дисков (жерновов), между которыми зерно смалывается в муку.*

Цель игрового упражнения: развитие пассивного словарного запаса обучающихся за счет освоения безэквивалентной фольклорной лексики, формирование навыков языковой интуиции, благодаря угадыванию слов в процессе игры, формирование

у детей интереса к произведениям фольклора, понимания ценности культуры, ее воплощения в национально значимых формах.

Целевая аудитория: данное игровое упражнение ориентировано на обучающихся 5–7-х классов, так как на этом этапе школьного образования дети активно изучают фольклорные тексты.

Ожидаемые результаты: актуализация знаний о фольклоре, включение новых лексем в пассивный словарный запас за счет освоения ранее неизвестных обучающимся фольклоризмов, повышение интереса детей к устному народному творчеству, развитие навыков языковой интуиции, коммуникации, межличностного взаимодействия, поднятие эмоционального фона обучения благодаря погружению в игровой сюжет, интенсивному характеру игрового процесса, активизация мыслительных процессов обучающихся.

Как игровая технология способствует достижению результата: в процессе данной игры обучающиеся погружаются в вымышленную ситуацию, в которой им необходимо спасти мир от незнания такого фольклорного жанра, как сказки. Дети должны решить поставленную задачу, освоив фольклоризмы в ходе игры «Есть контакт», чтобы научиться писать сказки. Такой прием позволит разнообразить учебный процесс, будет способствовать более качественному и успешному изучению материала в интересной форме. Необходимость быстрого отгадывания слов в микрогруппах (как загаданных слов от ведущего, так и от остальных участников игры) станет стимулирующим фактором к активизации мыслительных процессов обучающихся, а также развитию навыков коммуникации, межличностного взаимодействия, взаимоуважения. Погружение в игровой сюжет, интенсивность игрового процесса позволят создать положительный эмоциональный настрой обучающихся.

Рекомендуемое домашнее задание: используя изученные на занятии фольклоризмы, каждый обучающийся должен написать сказку о современном школьнике.

Для развития пассивного словарного запаса необходима работа над актуализацией семантики слов, не входящих в активный речевой оборот. Такими словами для обучающихся могут стать сложные заимствованные слова, архаичная лексика, фольклоризмы. На работу с этими группами лексики направлены игровые упражнения, представленные в данном параграфе. Данные игры являются вариативными с точки зрения типа игры, ведущих способов активизации мыслительных процессов, могут быть использованы в разных возрастных группах. Перечисленные факторы позволяют сделать вывод о потенциальной эффективности комплекса разработанных игр.

*Приемы развития потенциального словарного запаса обучающихся с использованием игровых технологий*

Лингводидактическая игра.

Для проведения данного игрового упражнения учителю необходимо подготовить несколько наборов карт-маршрутов, игровых фишек, кубиков в зависимости от количества обучающихся в классе. В начале занятия учитель делит класс на микрогруппы и предлагает школьникам поучаствовать в лингвистической настольной игре. На каждой карте – 7 клеток, где каждая клетка – словообразовательная модель с примерами. На каждой клетке – задания разного уровня сложности: 1-й уровень – объяснить общность значений представленных слов, которые составлены по одной словообразовательной модели, 2-й – объяснить значение морфем словообразовательной модели, 3-й – построить слова по словообразовательной модели, 4-й – включить слова представленной словообразовательной модели в контекст. Степень сложности на каждой клетке определяется броском кубика. Баллы начисляются в соответствии с уровнем сложности. За выполнение задания школьнику предоставляется возможность переместить свою фишку на следующую клетку, а если обучающемуся не удастся выполнить задание, то его фишка остается на том же месте до следующей возможности сделать ход и попытаться справиться с заданием другого уровня сложности той же клетки. При значительных затруднениях можно обратиться за помощью к учителю. Количество ходов обучающихся ограничивает учитель при условии, что фишкам можно проходить круг несколько раз. В каждой микрогруппе – свой победитель, набравший большее количество баллов. Для удобства учитель может взять в помощь нескольких обучающихся из класса, которые будут контролировать правильность ответов.

Словообразовательные модели и примеры слов:

1) *от + основа + ник – отбойник, отборник, отстойник, отводник, отходник;*

2) *за + основа глагола + суффикс и – замолвить, закупорить, заложить, загромоздить, завинтить;*

3) *пере + основа + к – переборка, перемолка, перебранка, перегрузка, передержка;*

4) *рас + основа + ся – расслоиться, расступиться, раскупониться, расшевелиться, расфрантиться;*

5) *об + основа + а – обстряпать, обсчитать, обтесать, обуздать, обшарпать;*

6) *под + основа + к – подборка, подвеска, подделка, подкладка, подметка;*

7) *раз + основа + енн – разнеженный, разобценный, размеренный, разрозненный, разбавленный.*

Цель игрового упражнения: активизация и расширение потенциального словарного запаса обучающихся за счет работы со словообразовательными моделями современного русского языка, освоение продуктивных словообразовательных моделей в языке, формирование навыков коммуникации и грамотного изложения мыслей, развитие навыков словотворчества и связной речи.

Целевая аудитория: данное игровое упражнение может использоваться на уроках 5–11-х классов. Для каждого класса учителю необходимо подбирать словообразовательные модели соответствующего уровня сложности.

Ожидаемые результаты: развитие навыков языковой догадки и пополнение потенциального словаря, актуализация знаний по словообразованию, формирование знаний о семантике аффиксов русского языка, пополнение словарного запаса обучающихся, стимулирование языковой интуиции за счет вероятностного прогнозирования значения слова по словообразовательной модели, активизация мыслительных процессов при формулировании значений аффиксов, составлении слов по нужной словообразовательной модели, погружении рассматриваемых слов в контекст.

Как игровая технология способствует достижению результата: в процессе данного игрового упражнения обучающимся необходимо выполнять лингвистические задания по ходу участия в настольной игре. Такой вид игр является популярным в среде школьников, и это положительно скажется на эффективности образовательного процесса. Вариативность заданий позволит не только выявить пробелы в данной теме у обучающихся, но и позволит школьникам попробовать себя в решении задач разной степени сложности. Соревновательный эффект настольной игры будет являться стимулирующим фактором в процессе освоения учебного материала. Составление слов и контекста может оказаться интересным заданием для обучающихся, в котором они смогут проявить свою креативность и языковую интуицию.

Рекомендуемое домашнее задание: обучающимся необходимо составить несуществующие слова (окказионализмы), используя словообразовательные модели, которые рассматривались на занятии, и сформулировать значение полученных слов.

Резюмируя обоснование прогнозируемой педагогической эффективности комплекса представленных игр, выделяем языковую и методическую составляющую.

Потенциальный словарный запас основан на способности семантизировать не входившие ранее в речевой опыт человека слова с помощью «опор». Такими «опорами», помимо контекста, могут быть знакомое значение искомого многозначного слова;

интернациональные элементы слова; типовые морфемы и словообразовательная структура слова. Некоторым из них посвящены игровые упражнения, представленные в данном параграфе.

С методической точки зрения разработанные варианты упражнений различаются с точки зрения типа игры (сюжетно-ролевая, настольная), возраста обучающихся, ведущих способов активизации мышления.

Нами приведены примеры использования игры с целью пополнения вокабуляра обучающихся в рамках *урочной деятельности*. Отметим, что эффективным является также вовлечение школьников в игру, для того чтобы обогатить их словарный запас, и в формате *внеучебных мероприятий*.

Таким образом, игра может быть средством терапии, педагогической диагностики, коррекции; в игре развиваются креативное мышление, творческий потенциал ребенка, навыки работы в коллективе. Игра делает процесс обучения эмоциональным, увлекательным, что способствует активизации мышления ребенка. Усвоение информации в игре происходит на более качественном уровне также благодаря новой, нестандартной ситуации, в которой приобретаются знания.

### Заключение

Использование игровых технологий позволяет эффективно развивать все виды УУД: личностные, способствующие ценностно-смысловой ориентации обучающихся; регулятивные, включающие навыки организации собственной учебной деятельности; познавательные, обеспечивающие умение работать с информацией; коммуникативные, подразумевающие социальную компетентность и учет позиции партнеров по общению или деятельности.

Игровые упражнения, ориентированные на развитие активного словарного запаса, разработаны с учетом факторов употребительности слова и его семантики, адекватного усвоения значения, речевой практики. Для обогащения пассивного словарного запаса важна актуализация семантики редко употребляемых слов: мы сосредоточились на заимствованных словах, архаичной лексике, фольклоризмах. При работе с потенциальным словарным запасом важны «опоры», с помощью которых семантизируются незнакомые слова. Такими «опорами» в нашей работе стали контекст, знакомое значение искомого многозначного слова; типовые морфемы и словообразовательная структура слова.

Затронутую нами тему можно продолжать в разных направлениях. Актуальны разработки проблемы использования разных педагогических ресурсов, развития словарного запаса во время организации образовательной деятельности по другим школьным дисциплинам.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 07.08.2021).
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. Лурья А. Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2020. 448 с.
4. Артеменко Н. А. Обогащение словарного запаса учащихся с опорой на идеографический подход // Научно-педагогическое обозрение. 2014. Вып. 1 (3). С. 53–59.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
7. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте (краткий очерк). М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 116 с.
8. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 351 с.
9. Корнеева Т. А. К вопросу о развитии словарного запаса учащихся на уроках русского языка // Филология и наука. 2016. № 3 (45). С. 184–189.
10. Никонова Л. В. Развитие лексикона детей младшего подросткового возраста // Образование и наука. 2013. № 4. С. 144–160.
11. Богачева И. В., Откидач Н. А., Борисова Л. П. Организация работы по обогащению словарного запаса учащихся как аспекта языкового образования на уроках русского языка в средней школе // Современный ученый. 2020. № 4. С. 28–34.
12. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 19–31.
13. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 144 с.
14. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
15. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2011. Т. 1. С. 140–146.
16. Емельянова О. Н. О «пассивном словарном запасе языка» и «устаревшей лексике» // Русская речь. 2004. № 1. С. 46–50.
17. Бессонова М. С. Обогащение словарного запаса на уроках русского языка в младших классах // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 3. С. 90–94.
18. Горина О. Г. Определение словарного запаса обучаемых с помощью корпуса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. № 2. С. 201–209.
19. Микерова Г. Г., Павленко А. А. Развитие уровня активного словарного запаса младших школьников // Символ науки. 2017. № 1. С. 203–207.
20. Хардинг Ж. Когда не хватает слов: почему важно расширять словарный запас // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 138–141.
21. Забусова Е. И. Пополнение словаря учащихся на уроках литературного чтения и русского языка // Символ науки. 2019. № 11. С. 97–99.
22. Ярославцева Н. В., Беляков А. А., Тухватуллин Б. Т., Кодоева А. Ч., Нигаматулин В. Р., Левченко Д. В., Дахин А. Н. Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 10–23. DOI: 10.32744/pse.2020.1.1
23. Богдан С. С., Лашкова Л. Л., Лукиянчина Е. В. Формирование критического мышления на основе универсальных когнитивных установок, стратегий и инструментов // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 2. С. 37–51. DOI: 10.15293/2658-6762.1902.03
24. Хейзинга Й. Homo ludens. Статьи по истории культуры. М.: Прогресс-Традиция, 1997. 416 с.
25. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.

### References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* (utverzhdzen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 dekabrya 2010 goda № 1897) [Federal state educational standard of basic general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897)] (in Russian). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (accessed 8 July 2021).
2. Vygot'skiy L. S. *Myshleniye i rech'* [Thinking and speech]. Moscow, Labirint Publ., 1999. 352 p. (in Russian).
3. Luriya A. R. *Yazyk i soznaniye* [Language and Consciousness]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2020. 448 p. (in Russian).

4. Artemenko N. A. Obogashcheniye slovarnogo zapasa uchashchikhsya s oporoy na ideograficheskiy podkhod [Enriching the vocabulary of students based on the ideographic approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical review*, 2014, vol. 1 (3), pp. 53–59 (in Russian).
5. Vygotskiy L. S. *Izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya: myshleniye i rech'*. Problemy psikhologicheskogo razvitiya rebenka [Selected psychological research: Thinking and speech. Problems of the psychological development of the child]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1956. 519 p. (in Russian).
6. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p. (in Russian).
7. El'konin D. B. *Razvitiye rechi v doshkol'nom vozraste (kratkiy ocherk)* [Speech development in preschool age (short essay)]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1958. 116 p. (in Russian).
8. Glukhov V. P. *Osnovy psikholingvistiki: uchebnoye posobiye dlya studentov pedvuzov* [Fundamentals of Psycholinguistics: a textbook for students of teacher training universities]. Moscow, AST; Astrel' Publ., 2005. 351 p. (in Russian).
9. Korneyeva T. A. K voprosu o razvitiy slovarnogo zapasa uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka [To the question of the development of the vocabulary of students in the lessons of the Russian language]. *Filologiya i nauka*, 2016, no. 3 (45), pp. 184–189 (in Russian).
10. Nikonova L. V. Razvitiye leksikona detey mladshego podrostkovogo vozrasta [Development of the vocabulary of children of younger adolescence]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2013, no. 4, pp. 144–160 (in Russian).
11. Bogacheva I. V., Otkidach N. A., Borisova L. P. Organizatsiya raboty po obogashcheniyu slovarnogo zapasa uchashchikhsya kak aspekta yazykovogo obrazovaniya na urokakh russkogo yazyka v sredney shkole [Organization of work to enrich the vocabulary of students as an aspect of language education at the lessons of the Russian language in secondary school]. *Sovremennyy uchenyy*, 2020, no. 4, pp. 28–34 (in Russian).
12. Leont'yev A. N. Psikhologicheskiye osnovy doshkol'noy igry [Psychological foundations of preschool play]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 1996, no. 3, pp. 19–31 (in Russian).
13. Anikeyeva N. P. *Vospitaniye igroy: kniga dlya uchitelya* [Education by play: a book for a teacher.]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1987. 144 p. (in Russian).
14. Selevko G. K. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: uchebnoye posobiye* [Modern educational technologies: a tutorial]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 1998. 256 p. (in Russian).
15. Mikhaylenko T. M. Igrovyye tekhnologii kak vid pedagogicheskikh tekhnologiy [Game technologies as a type of pedagogical technologies]. *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. T. 1 [Pedagogy: Traditions and Innovations: Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. 1]. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., 2011. Pp. 140–146 (in Russian).
16. Yemel'yanova O. N. O “passivnom slovarnom zapase yazyka” i “ustarevshey leksike” [About “«passive vocabulary of language” and “outdated vocabulary”]. *Russkaya rech' – Russian speech*, 2004, no. 1, pp. 46–50 (in Russian).
17. Bessonova M. S. Obogashcheniye slovarnogo zapasa na urokakh russkogo yazyka v mladshikh klassakh [Enrichment of vocabulary at the lessons of the Russian language in elementary grades]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of the Adyge State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 2010, no. 3, pp. 90–94 (in Russian).
18. Gorina O. G. Opredeleniye slovarnogo zapasa obuchayemykh s pomoshch'yu korpusa [Determination of the vocabulary of trainees using the corpus]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University. A. S. Pushkin*, 2013, no. 2, pp. 201–209 (in Russian).
19. Mikerova G. G., Pavlenko A. A. Razvitiye urovnya aktivnogo slovarnogo zapasa mladshikh shkol'nikov [Development of the level of active vocabulary of junior schoolchildren]. *Simvol nauki*, 2017, no. 1, pp. 203–207 (in Russian).
20. Kharding Zh. Kogda ne khvatayet slov: pochemu vazhno rasshiryat' slovarnyy zapas [When words are not enough: why it is important to expand vocabulary]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication*, 2017, no. 3, pp. 138–141 (in Russian).
21. Zabusova Ye. I. Popolneniye slovary uchashchikhsya na urokakh literaturnogo chteniya i russkogo yazyka [Replenishment of the vocabulary of students at the lessons of literary reading and Russian language]. *Simvol nauki*, 2019, no. 11, pp. 97–99 (in Russian).
22. Yaroslavtseva N. V., Belyakov A. A., Tukhvatullin B. T., Kodoyeva A. Ch., Nigmatulin V. R., Levchenko D. V., Dakhin A. N. Kognitivnaya tekhnologiya obucheniya: sushchnost', effektivnost' i rezul'tativnost' [Cognitive learning technology: essence, efficiency and effectiveness]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 43 (1), pp. 10–23. Doi: 10.32744/pse.2020.1.1 (in Russian).
23. Bogdan S. S., Lashkova L. L., Lukiyanchina E. V. Formirovaniye kriticheskogo myshleniya na osnove universal'nykh kognitivnykh ustanovok, strategiy i instrumentov [Formation of critical thinking based on universal cognitive attitudes, strategies and tools]. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 37–51. DOI: 10.15293/2658-6762.1902.03 (in Russian).
24. Khozzinga Y. *Homo ludens. Stat'i po istorii kul'tury* [Homo Ludens. Articles on the history of culture]. Moscow, Progress – Traditsiya Publ., 1997. 416 p. (in Russian).

25. Vygotskiy L. S. Igra i yeyo rol' v psikhicheskom razvitii rebonka [Game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii*, 1966, no. 6, pp. 62–68 (in Russian).

***Информация об авторах***

**И. О. Трофимов**, магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**А. В. Курьянович**, доктор филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

***Information about the authors***

**I. O. Trofimov**, master's degree student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

**A. V. Kuryanovich**, Doctor of Philology, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 09.08.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 09.08.2021; accepted for publication 05.02.2022*

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 378+37.0

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-69-76>

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА: АНАЛИЗ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ

*Олеся Владимировна Цигулева*

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,  
oltsiguleva@yandex.ru*

### **Аннотация**

*Введение.* Анализируется опыт образовательных практик ведущих негосударственных университетов в формировании человеческого капитала. На примере таких стран, как Великобритания, Германия, Китай, Индия, Сингапур и США, представлен компаративный анализ и ключевые характеристики образовательных практик ведущих мировых негосударственных вузов для формирования человеческого капитала.

*Цель* – анализ образовательных практик зарубежных негосударственных вузов в формировании человеческого капитала.

*Материал и методы.* Материалом исследования послужили англоязычные источники, а также официальные сайты ведущих мировых частных университетов: Массачусетский университет, Станфордский университет, университет Пенсильвании (США), Бременский университет Якобса и университет Цеппелин (Германия), Национальный университет Сингапура (NUS) и др. В исследовании использовался компаративный анализ образовательных практик ведущих частных университетов, позволивший раскрыть и обосновать ключевые характеристики образовательных практик в формировании человеческого капитала.

*Результаты и обсуждение.* В качестве основных характеристик образовательных практик ведущих мировых университетов как инструмента реализации человеческого капитала выделяются следующие:

- автономия негосударственного вуза, характеризующаяся собственным независимым проектированием стратегии и политики управления университетом и образовательным процессом;
- междисциплинарный синтез знаний, базирующийся на интеграции различных научных исследований и широкого применения современных образовательных технологий. Создание междисциплинарных институтов и мультиуниверситетских программ;
- высокая концентрация талантов всех субъектов образовательного процесса, где основным фактором формирования человеческого капитала в негосударственном вузе является привилегия селективного отбора студентов с высокими академическими показателями, привлечение известных ученых к исследованиям;
- сетевое взаимодействие вузов с производственной сферой в свете подготовки кадров. Основная форма сетевого взаимодействия – создание корпоративных университетов;
- консорциум университетов, представляющий собой единый университет, формирующий унифицированный бренд с централизованной структурой;
- эффективная система фандрайзинга, обеспечивающая эффективное формирование человеческого капитала. Основным источником являются доходы от собственных научно-практических разработок, проводимые на договорной основе государственных и частных фирм;
- репутация исследований. Опережающие научно-практические разработки, характеризующиеся продуктивностью. Научно-исследовательские разработки зависят напрямую от автономии вузов: чем больше автономия университета, тем свободнее он в выборе направлений научных исследований.

*Заключение.* Современная система образования выступает в качестве интегратора интересов индивида и социума, предопределяя развитие человечества на долгие годы. Опыт зарубежной частной высшей школы показывает, что образовательные практики являются действенным механизмом в формировании человеческого капитала. Приобретенный в процессе обучения человеческий капитал изменяет качество жизни человека, оказывает непосредственное влияние на его интеллектуальный, творческий и культурный уровень.

**Ключевые слова:** образовательные практики, формирование человеческого капитала, негосударственный вуз

*Для цитирования:* Цигулева О. В. Образовательные практики как инструмент реализации формирования человеческого капитала: анализ опыта зарубежных негосударственных университетов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 69–76. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-69-76>

## PROFESSIONAL TRAINING

### EDUCATIONAL PRACTICES AS A TOOL FOR IMPLEMENTING HUMAN CAPITAL'S FORMATION: THE EXPERIENCE OF FOREIGN PRIVATE UNIVERSITIES

*Olesya V. Tsiguleva*

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, [oltsiguleva@yandex.ru](mailto:oltsiguleva@yandex.ru)*

#### *Abstract*

*Introduction.* The purpose of this research is to analyze the educational practices of foreign private universities of human capital's formation. With the main focus on such countries as Great Britain, Germany, China, India, Singapore and the United States, a comparative analysis and key features of educational practices of the world's leading private universities of human capital's formation are presented.

*Material and methods.* The research material was English-language sources, official websites of the world's leading private universities: University of Massachusetts, Stanford University, University of Pennsylvania (USA), Jacobs University of Bremen and Zeppelin University (Germany), National University of Singapore (NUS), etc. Analysis of leading private universities' educational practices, which made it possible to reveal and substantiate the educational practices' key characteristics in human capital formation.

*Results and discussion.* The educational practices' key characteristics of the world's leading universities as a tool for realizing human capital are the following:

- autonomy of a private university, characterized by its own independent design of the university management's strategy and policy and educational process
- knowledge interdisciplinary synthesis based on the various scientific research's integration and the widespread use of modern educational technologies. Creation of interdisciplinary institutes and multi-university programs;
- high concentration of talents of all educational process' subjects, where the main factor in the human capital formation in a private university is the privilege of selective selection of students with high academic performance, attracting famous scientists to research;
- universities network interaction with the industrial sphere in the light of personnel training. The main form of networking is the corporate universities creation;
- universities consortium, which is a single university that forms a unified brand with a centralized structure;
- effective fundraising system that ensures the productive human capital formation. The main source is income from own scientific and practical developments carried out on a contractual basis by public and private firms;
- research reputation. Advanced scientific and practical developments, characterized by productivity. Research developments directly depend on the universities autonomy, the greater of a university's autonomy, the freer it is in choosing research areas.

*Conclusion.* The modern education system acts as an integrator of the interests of the individual and society, predetermining the development of mankind for many years to come. The experience of a foreign private higher school shows that educational practices are an effective mechanism in the formation of human capital. The human capital acquired in the process of learning changes the quality of a person's life, has a direct impact on his intellectual, creative and cultural level.

**Keywords:** *educational practices, human capital formation, private university*

**For citation:** Tsiguleva O. V. *Obrazovatel'nyye praktiki kak instrument realizatsii formirovaniya chelovecheskogo kapitala: analiz opyta zarubezhnykh negosudarstvennykh universitetov* [Educational Practices as a Tool For Implementing Human Capital's Formation: the Experience of Foreign Private Universities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 69–76 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-69-76>

#### **Введение**

Современный образовательный сегмент характеризуется возрастающим ростом конкурентной борьбы высшей школы во многих сферах. Конкурентное первенство университета предопределяется использованием инновационных технологий,

форм и методов, формирующих на мировом уровне профессионалов с прочными и глубокими междисциплинарными знаниями на базе высокой степени интеграции образования, науки и производства, развивающей научно-практические исследования и разработки, продуктивно реализуя ре-

зультаты их деятельности в социуме. По словам российского педагога А. В. Мудрика, чем более модернизировано общество, чем сложнее его социальная структура, чем далее оно продвинулось в социально-экономическом и культурном развитии, тем в большей мере им осознана потребность в человеческом капитале, тем более развита созданная в нем система образования [1].

Трансформация человеческого капитала из экономической категории в категорию ключевых ресурсов развития социума и непосредственно самого человека, изменение его характеристик и значимости, а также доминирование функции образования обусловили возникновение потребности в изучении политики и стратегий ведущих мировых университетов в вопросах формирования человеческого капитала.

Частная высшая школа в силу своего положения в институциональной системе в наибольшей степени заинтересована учитывать реальные тенденции в трансформации человеческого капитала, поскольку для нее наиболее важно выяснение поля возможного потенциала и ресурсов человека, стремящегося к знаниям.

Анализ зарубежного опыта формирования человеческого капитала показывает, что данный феномен во многом зависит от деятельности управленческих структур университета, от контента содержания и качества образования, от научной репутации вуза, от реализации образовательных практик.

### Материал и методы

Материалом исследования послужили англоязычные источники, а также официальные сайты ведущих мировых частных университетов: Массачусетского университета, Станфордского университета, Университета Пенсильвании (США), Бременского университета Якобса и Университета Цепелина (Германия), Национального университета Сингапура (NUS) и др. В исследовании использовался компаративный анализ образовательных практик ведущих частных университетов, позволивший раскрыть и обосновать ключевые характеристики образовательных практик в формировании человеческого капитала.

### Результаты и обсуждение

Аналитика исследования образовательных практик ведущих негосударственных вузов позволила раскрыть и обосновать основные характеристики, способствующие продуктивному формированию человеческого капитала.

• *Автономия негосударственного университета.* Исторический анализ ведущих мировых негосударственных вузов показал, что данные образовательные учреждения добились незаурядных успе-

хов прежде всего в результате повышения собственных ресурсов и потенциала, а не вмешательства государства [2–5].

Лидирующие частные вузы являются автономными в определении образовательной и организационной политики вуза, поскольку не связаны никакими государственными стандартами, государственным регулированием. Имеют собственные правовые акты самоуправления образовательной организацией, нормативно закрепленные законодательством страны. Данная форма автономии ведет к увеличению индивидуального пространства свободы университета, его уникальности, приватности, проявляющейся в самодостаточности вуза, повышению качества образовательного процесса, благоприятствует построению продуктивной структуры взаимоотношений между управленческим корпусом вуза и профессорско-преподавательским составом [6], создавая тем самым уникальную и плодотворную психологическую инфраструктуру вуза.

Автономия негосударственного вуза проявляется и в свободном построении студентом своего образовательного маршрута, стратегической направленности вуза на формирование контента деятельности студента. В качестве примера можно привести Брауновский университет, один из лидирующих негосударственных вузов мира (США), который еще в 1970 г. вел инновационную программу «Открытая образовательная программа», действующую до настоящего времени. Основная цель данной программы состоит в том, чтобы позволить студентам самим разрабатывать собственные базовые программы (по бакалавриату), а не быть привязанными к обязательному образованию. По словам четвертого президента и вдохновителя данной программы Francis Walyand, студент должен быть свободен в проектировании своей образовательной траектории [2].

Гуманитарной характеристикой формирования человеческого капитала в данном случае является то, что выбор оптимальной образовательной траектории студентом актуализируется как один из важнейших стимулов мотивации в образовательном процессе, поскольку свобода самовыражения способствуют развитию креативности и познавательной деятельности в наибольшей степени. Свобода самовыражения и выбора образовательной траектории обучающегося предполагает заданность его способов деятельности. Обучающийся получает приращение в образованности тогда, когда овладевает способами креативной, когнитивной и организационной деятельности. Чем большая степень включения обучающегося в конструирование собственного образования обеспечивается, тем полнее оказывается его индивидуальная творческая самореализация.

• *Междисциплинарный синтез знаний.* Создание междисциплинарных институтов. Инновационный образ образования, практикуемый в ведущих негосударственных вузах (например, Станфордском университете, Массачусетском технологическом университете и др.) [3, 7]. Цель такого образования состоит в формировании высококультурной личности и отличного специалиста в будущем, способного и мобильного к развитию и обучению на протяжении всей его жизнедеятельности.

Для продуктивного формирования междисциплинарного синтеза знаний происходит интеграция вузов (как частных, так и государственных) с целью создания единого образовательного пространства (образовательные холдинги); формирование мультиуниверситетских программ с выделением университета лидера-координатора данной программы. Немаловажным является и то, что такая модель образования и ее содержание определяются вузом-заказчиком.

Мультиуниверситетские программы включают в себя следующие ресурсы:

– открытые образовательные практики (ОЕП) – практики, включающие создание и использование открытых образовательных ресурсов (ООР), а также педагогических методов и открытого обмена различных образовательных практик [8]. Сюда входят совместная аннотация, редактирование «Википедии», открытые сетевые курсы, виртуальное подключение и различные научно-практические предложения, разработанные студентами [9].

Гуманитарной характеристикой открытых образовательных практик, по мнению американского исследователя А. White, является возможность и способность изучения культуры, жизненного опыта и мировоззрения студентов, отличающихся от их собственных [10]. Открытые образовательные практики способствуют активному вовлечению учащихся в диалог и различные научно-практические исследования и разработки;

– открытые образовательные ресурсы (учебные и исследовательские материалы на любом носителе, цифровом или ином, которые находятся в общественном достоянии, лицензированы, к ним разрешен бесплатный доступ без ограничения) [11];

– архитектура открытого обучения, т. е. предоставление возможности формировать свою образовательную траекторию на протяжении всей жизни автономно и самостоятельно [12]. Архитектура открытого обучения способствует: повышению качества инновационных образовательных сценариев, расширению доступа для всех желающих к получению высшего образования (в том числе и для нетрадиционных студентов), сокращению разрыва между неформальным и формальным обучением;

– междисциплинарность магистерских и докторских программ. Междисциплинарность магистерских и докторских программ заключается в создании инновационных форм образовательного процесса, базирующихся на интеграции различных научных исследований и широкого применения современных образовательных технологий. Это является отражением аффилиции наукоемких отраслей производства и комплексного характера различных видов социальной практики.

В качестве примера можно привести Национальный университет Сингапура (NUS), объявивший о создании нового образовательного проекта, который в 2025 г. объединит Йельский университет (США) с университетской программой стипендиатов NUS в рамках междисциплинарных магистерских программ [5] с целью трансляции научно-практических достижений.

Многие негосударственные вузы Восточно-Азиатского макрорегиона, не имеющие полномочий по присуждению научных степеней, ведут активное сотрудничество с лидирующими зарубежными негосударственными университетами, создавая программы, которые привели бы к присуждению степени зарубежным университетом [13]. Это предполагает не только сотрудничество, но и расширение своего присутствия на мировой образовательной арене.

В качестве примера также можно привести создание авторских вузов. Интеграция немецких негосударственных вузов – Университета Цепелина и Университета Якобса, института Джио в Индии и других поддерживается государством. Основной тренд авторских вузов – междисциплинарность [14]. Существенным является и то, что, например, Университет Цепелина в Германии одной из ключевых задач своего развития видит в том, что он должен стать активной частью общества, воздействовать на него и помогать в решении социальных вопросов;

– интеграция научно-практических разработок. Сетевое взаимодействие негосударственных вузов в научной сфере направлено на решение общенациональных задач, важнейшими из которых являются развитие исследовательского сектора образования, интеграция науки и образования, привлечение национального и кадрового потенциала. В качестве примера можно привести такие страны, как США и Китай.

• *Высокая концентрация талантов всех субъектов образовательного процесса.* Лидирующие негосударственные вузы имеют возможность производить селективный отбор абитуриентов и привлекать к работе ведущих и талантливых ученых. Важным фактором формирования человеческого капитала в негосударственном вузе является данная

привилегия самостоятельно производить выборку студентов с высокими академическими показателями. Селективный отбор всех субъектов образовательного процесса частной высшей школы дает возможность проводить опережающие научно-практические исследования и разработки, привлекать инвестиции частных компаний и лиц для обеспечения этих разработок, существенно повышать качество образовательного процесса и бренд вуза.

Так, например, в Университете им. Якобса (Бремен, Германия) действует избирательная политика приема, основанная на вступительных экзаменах и успеваемости студентов [14].

Университет Пенсильвании анонсировал программу *Penn Intergrates Knowledge of Professorship* – привлечение наиболее талантливых ученых, чьи научные разработки демонстрируют готовность и желание работать на пересечении нескольких областей. Позднее данный научный опыт исследователи могут использовать для решения сложных проблем развития человечества [4].

- Сетевое взаимодействие вузов и предприятий в свете подготовки кадров. Одной из форм сетевого взаимодействия является создание корпоративных университетов, что происходит путем включения университета в корпорацию. Преимущество корпоративных университетов определяется их более тесной связью с предприятием.

С одной стороны, такие вузы имеют возможность проводить качественный мониторинг будущих специалистов, используя технологии активизации профессионального и личного самоопределения.

С другой стороны, образовательные программы негосударственных университетов приближаются к практике конкретного предприятия. Немаловажным фактором является и то, что частная высшая школа обеспечивает заинтересованных студентов работой («по совместительству») в кампусе, позволяющей покрывать повседневные расходы студентов [4, 5].

Такие частные вузы, как Гарвардский университет, Йельский и др., первыми ввели правило *need blind admission* [5], согласно которому решение о приеме студентов производится до рассмотрения пакета их финансовых документов, среди которых, вполне вероятно, может находиться заявление на предоставление материальной помощи со стороны самого принимающего университета.

1. Консорциум университетов **представляется как единый университет**. Формирование единого бренда нескольких организаций, централизованной структуры, участники которой делегируют и распределяют конкретные полномочия, функции, ресурсы в совместно управляемый орган.

Значительным преимуществом консорциума университетов является то, что в результате создаются более сильные вузы, способные капитализировать новую синергию, которую производят объединенные человеческие, научные, культурные и организационные ресурсы. Так, например, консорциум ведущих негосударственных и государственных университетов составляют Калифорнийский университет, Массачусетский технологический университет, Лондонский университет, Магистерский университет Китайской академии наук (GUCAS) (исследовательский университет). Глобальные инициативы Массачусетского технологического института позволяют предоставлять научные и технологические знания, которые принесут наибольшую пользу благодаря целому ряду совместных исследовательских инициатив, образовательных возможностей и сервисных проектов [15].

- Эффективная система фандрайзинга. Лидирующие негосударственные вузы характеризуются высокой степенью обеспеченности ресурсами. Данные вузы имеют источники финансирования, основными из которых являются доходы от научно-практических разработок, проводимых на договорной основе государственных и частных фирм.

Многие ведущие негосударственные вузы за рубежом имеют развитую систему эндаументов, служащих источником финансирования их образовательной и организационной деятельности [3–5]. Благодаря данной системе негосударственные вузы формируют бюджет университета, который идет не только на покрытие зарплаты профессорско-преподавательского состава, стипендии и гранты, но также и на финансирование библиотечного фонда, музеев, различных культурных мероприятий и разработку научных исследований. Самым большим эндаументом обладают негосударственные вузы США. Немаловажным фактом является и то, что львиную часть пожертвований университета предоставляют бывшие выпускники, занимающие сегодня передовые мировые позиции в различных сферах.

Национальный университет Сингапура (NUS), ставший частной корпорацией в 2006 г., добился выдающихся результатов, организовав огромный фонд из привлеченного капитала, собранного за счет эффективного сбора пожертвований [16].

Университет Пенсильвании в 2020 г. предоставил различные гранты и другие формы стратегической поддержки работникам культуры и искусства в штате в Пенсильвания [4].

- Репутация исследований. Опережающие научно-практические исследования. Во многих известных частных вузах происходит накопление средств, что позволяет инвестировать большие суммы

в научно-практическую деятельность, использовать инновационные технологии, выходить на ведущие позиции в мировом научном сегменте. Дж. Салми отмечает, что продуктивные научно-исследовательские разработки зависят напрямую от автономии вузов [16], поскольку чем больше автономия университета, тем свободнее он в выборе направлений научных исследований.

Так, например, Университет Пенсильвании инициировал программу Penn Compact 2022, основной лозунг которой «...В качестве двигателя новых знаний и идей университеты обладают уникальным потенциалом определять будущее, а не определяться им» [4]. Вышесказанное отражает проектирование образовательной стратегии университета.

Университет Чикаго (США) инициировал создание аффилированных лабораторий с целью введения новых междисциплинарных исследований и технологических инноваций [17].

### Заключение

Проведенный анализ образовательных практик ведущих негосударственных вузов позволил выявить основные особенности частной высшей школы, способствующие продуктивному формированию человеческого капитала:

– автономия частной высшей школы ведет к академической свободе, а следовательно, к самостоятельной политике формирования образовательного, научного и организационного процесса. Автономия негосударственного вуза проявляется в свободном проектировании студентом своего образовательного маршрута. Законодательство развитых стран (США, Китай и др.) благоприятствует институциональной самостоятельности негосударственных вузов;

– междисциплинарный синтез знаний. Создание междисциплинарных институтов. Инновационный вид образования, нацеленный на формирование личности с высоким культурным и трудовым потенциалом [18], обладающей мобильностью и готовностью к развитию на протяжении всей жизнедеятельности;

– высокая концентрация талантов всех субъектов образовательного процесса. Ключевой фактор

формирования человеческого капитала в негосударственном вузе – привилегия селективного отбора студентов с высокими академическими показателями и привлечение известных и талантливых ученых к исследовательским разработкам. Селективный отбор всех субъектов образовательного процесса частной высшей школы является важнейшим индикатором брендинга вуза, проектирования его образовательной и научной политики;

– сетевое взаимодействие вузов и предприятий в свете подготовки кадров. Создание корпоративных университетов как одна из форм сетевого взаимодействия негосударственной высшей школы. Преимущество корпоративных университетов определяется их более тесной связью с предприятием, что позволяет производить качественный мониторинг будущих специалистов, используя технологии активизации профессионального и личного самоопределения, и приближать образовательные практики к требованиям конкретного предприятия [19];

– консорциум университетов, представляющий собой единый университет, формирующий унифицированный бренд с централизованной структурой. Основным преимуществом консорциума университетов является создание наиболее сильных вузов, способных капитализировать объединенные научные, культурные, личностные и организационные ресурсы;

– эффективная система фандрайзинга. Продуктивный фандрайзинг обеспечивает гуманитаризацию человеческого капитала [20], поскольку полученное финансирование идет не только на оплату профессорско-преподавательского состава, привлечения известных ученых, но и на развитие инновационных исследований в различных областях, расширение библиотечного фонда, поддержку различных институтов культуры (музеев, театров и т. д.);

– репутация исследований. Опережающие научно-практические исследования. Известные негосударственные вузы характеризуются высокой степенью и продуктивностью научно-практических работ, наращивая сильные стороны научного потенциала вуза, имеют международную репутацию в области конкретных исследований.

### Список источников

1. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации. М.: Изд-во Мос. пед. гос. ун-та, 2016. 256 с.
2. Brown university. URL: <http://www.brown.edu/> (дата обращения: 14.03.21).
3. Stanford University. URL: <https://www.stanford.edu> (дата обращения: 20.11.2021).
4. University of Pennsylvania. URL: <https://www.upenn.edu> (дата обращения: 20.11.2021).
5. Yale University. URL: <https://www.yale.edu> (дата обращения: 20.11.21).
6. Участие в управлении университетом / под ред. О. Бычковой. СПб.: Норма, 2016. 120 с.
7. Массачусетский технологический университет. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Массачусетский\\_технологический\\_университет](https://ru.wikipedia.org/wiki/Массачусетский_технологический_университет) (дата обращения: 20.04.21).

8. Cronin C. Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017. Vol. 18, № 5. P. 14–34.
9. Bali M. Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective // *Journal of Interactive Media in Education*. 2020. (1): 10. P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.565>
10. White A. Understanding the University and Faculty Investment in Implementing High-Impact Educational Practices // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2018. Vol. 18, № 2. P. 118–135. DOI: [10.14434/josotl.v18i2.23143](https://doi.org/10.14434/josotl.v18i2.23143)
11. Cronin C., MacLaren I. Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices // *Open Praxis. Open Education Global Conference Selected Papers*. 2018. Vol. 10, issue 2. P. 127–143. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825>
12. Ehlers U.-D. Extending the Territory: From Open Educational Resources to Open Educational Practices // *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*. 2011. № 15 (2). P. 1–10.
13. Yang P. Educational Mobility and Transnationalization // eds N. Gleason. *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan, Singapore. URL: [https://www.researchgate.net/publication/325899241\\_Educational\\_Mobility\\_and\\_Transnationalization](https://www.researchgate.net/publication/325899241_Educational_Mobility_and_Transnationalization) (дата обращения: 27.03.21). DOI: [10.1007/978-981-13-0194-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_3)
14. Jacobs University Bremen. URL: [https://www.jacobsuniversity.de/study/undergraduate/programs?gclid=EAIaIQobChMIi\\_7V0LiN9AIVOWxvBB3rVAW9EAAYASAAEgK6-fD\\_BwE](https://www.jacobsuniversity.de/study/undergraduate/programs?gclid=EAIaIQobChMIi_7V0LiN9AIVOWxvBB3rVAW9EAAYASAAEgK6-fD_BwE) (дата обращения: 01.04.21)
15. Global mit. URL: <https://global.mit.edu/programs/> (дата обращения 30.08.2021)
16. Салми Д. Создание университетов мирового класса. М.: Весь Мир, 2009. 134 с.
17. The University of Chicago. URL: <https://www.uchicago.edu> (дата обращения: 20.11.2021).
18. Estrada F., García-Prieto F., Conde-Vélez S. Learning Styles in University Students: Types of Strategies, Materials, Supports, Evaluation and Performance. Case Study // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. № 9 (2). P. 394–416. DOI: [10.13187/ejced.2020.2.394](https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.394)
19. Wolff L. Education and training: The task ahead // P. P. Kuczynski, J. Williamson (Eds.). *After the Washington consensus. Restarting growth and reform in Latin America*. Washington, D.C.: Institute of International Economics, 2003.
20. Tsiguleva O. V., Pozdeeva S. I. Human capital's humanitarianization in the anthropological approach context to education // *Вестник ТГУ*. 2021. № 467. P. 88–92. DOI: [10.17223/15617793/467/11](https://doi.org/10.17223/15617793/467/11)

## References

1. Mudrik A. V. *Sotsial'no-pedagogicheskiye problem sotsializatsii* [Socio-pedagogical problems of socialization]. Moscow, MGPU Publ., 2016. 256 p. (in Russian)
2. *Brown university*. URL: <http://www.brown.edu/> (accessed 14 March 2021).
3. *Stanford University*. URL: <https://www.stanford.edu> (accessed 20 November 2021).
4. *University of Pennsylvania*. URL: <https://www.upenn.edu> (accessed 20 November 2021).
5. *Yale University*. URL: <https://www.yale.edu> (accessed 20 November 2021).
6. *Uchastiye v upravlenii universitetom* [Participation in the management of the university]. Ed. O. Bychkova. Saint Petersburg, Norma Publ., 2016. 120 p. (in Russian).
7. *Massachusettskiy tekhnologicheskii universitet* [Massachusetts Institute of Technology] (in Russian). URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Massachusettskii\\_tekhnologicheskii\\_universitet](https://ru.wikipedia.org/wiki/Massachusettskii_tekhnologicheskii_universitet) (accessed 20 April 2021).
8. Cronin C. Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2017, vol. 18, no. 5, pp. 14–34.
9. Bali M. Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020 (1): 10, pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.565>
10. White A. Understanding the University and Faculty Investment in Implementing High-Impact Educational Practices. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2018, vol. 18, no. 2, pp. 118–135. DOI: [10.14434/josotl.v18i2.23143](https://doi.org/10.14434/josotl.v18i2.23143).
11. Cronin C., MacLaren I. Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices. *Open Praxis. Open Education Global Conference Selected Papers*, 2018, vol. 10, issue 2, pp. 127–143. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825>
12. Ehlers U.-D. Extending the Territory: From Open Educational Resources to Open Educational Practices. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 2011, no. 15 (2), pp. 1–10.
13. Yang P. Educational Mobility and Transnationalization. In: Gleason N. (eds). *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan, Singapore. URL: [https://www.researchgate.net/publication/325899241\\_Educational\\_Mobility\\_and\\_Transnationalization](https://www.researchgate.net/publication/325899241_Educational_Mobility_and_Transnationalization) (accessed 27 March 2021). DOI: [10.1007/978-981-13-0194-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_3)
14. *Jacobs University Bremen*. URL: [https://www.jacobsuniversity.de/study/undergraduate/programs?gclid=EAIaIQobChMIi\\_7V0LiN9AIVOWxvBB3rVAW9EAAYASAAEgK6-fD\\_BwE](https://www.jacobsuniversity.de/study/undergraduate/programs?gclid=EAIaIQobChMIi_7V0LiN9AIVOWxvBB3rVAW9EAAYASAAEgK6-fD_BwE) (accessed 21 February 2021).
15. *Global mit*. URL: <https://global.mit.edu/programs/> (accessed 30 August 2021).
16. Salmi D. *Sozdaniye universitetov mirovogo klassa* [Creation of world-class universities]. Moscow, Ves' mir Publ., 2009. 134 p. (in Russian).

17. *The University of Chicago*. URL: <https://www.uchicago.edu> (accessed 20 November 2021).
18. Estrada F., García-Prieto F., Conde-Vélez S. Learning Styles in University Students: Types of Strategies, Materials, Supports, Evaluation and Performance. Case Study. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, no. 9 (2), pp. 394–416. DOI: 10.13187/ejced.2020.2.394
19. Wolff L. Education and training: The task ahead. In: P. P. Kuczynski, J. Williamson (Eds.). *After the Washington consensus. Restarting growth and reform in Latin America*. Washington, D.C.: Institute of International Economics, 2003.
20. Tsiguleva O. V., Pozdeeva S. I. Human capital's humanitarianization in the anthropological approach context to education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, no. 467, pp. 88–92. DOI: 10.17223/15617793/467/11

***Информация об авторах***

**О. В. Цигулева**, зав. кафедрой иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (ул. Виллюйская, 28, Новосибирск, Россия, 630126).

***Information about the authors***

**O. V. Tsiguleva**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University (ul. Vilyuyskaya, 28, Novosibirsk, Russian Federation, 630126).

*Статья поступила в редакцию 09.08.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 09.08.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 37.013

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-77-85>

## ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА

Михаил Григорьевич Москалев<sup>1</sup>, Анна Дмитриевна Носова<sup>2</sup>, Тимур Тальгатович Газизов<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>1</sup> [Moskalev@tspu.edu.ru](mailto:Moskalev@tspu.edu.ru)

<sup>2</sup> [Nosova@tspu.edu.ru](mailto:Nosova@tspu.edu.ru)

<sup>3</sup> [gtt@tspu.edu.ru](mailto:gtt@tspu.edu.ru)

### Аннотация

**Введение.** В современном мире жизнь человека невозможно представить без использования различных цифровых ресурсов. Переход к цифровой экономике диктует новые потребности, связанные с современным оборудованием и программным обеспечением, в первую очередь с подготовкой конкурентоспособных кадров для новой экономики, от которых зависит позиционирование и возможности России на мировом экономическом рынке.

Компетенции молодых специалистов, которые были востребованы несколько лет назад и казались перспективными, например уверенное пользование компьютером, сейчас кажутся базовыми. В постоянно меняющемся мире важно своевременно начать подготовку будущих специалистов для цифровой экономики, так как для переподготовки и обучения кадров потребуются большие временные ресурсы. В таком случае возникает потребность в педагогических кадрах, которые были бы способны начать процесс обучения молодых специалистов. В роли таких представителей сферы образования выступают школьные учителя, от которых зависит качество подготовки будущих работников, а следовательно, и скорость перехода страны на полную цифровизацию всех сфер жизнедеятельности. Для подготовки будущих сотрудников учителям необходимо овладеть новыми компетенциями, которые диктуют современное общество и рынок труда. Тем самым возникает необходимость в комплексной переподготовке и повышении квалификации школьных учителей.

**Цель** – разработать курс по использованию цифровых ресурсов в деятельности педагога и апробировать его на рабочих местах сферы образования Томской области.

**Материал и методы.** Обосновывается разработка и проведения курса повышения квалификации для учителей, кратко описаны разделы, значимость и способы реализации курса.

**Результаты и обсуждение.** Разработан и проведен курс повышения квалификации для учителей, посвященный цифровым образовательным ресурсам в рамках проекта «Цифровая образовательная среда».

**Заключение.** Учителя, успешно освоившие курс повышения квалификации, приобретают новые навыки и совершенствуют имеющиеся ранее компетенции в области цифровых образовательных ресурсов, что позволяет и пересмотреть привычные методики преподавания, сделать модель обучения более гибкой и индивидуальной для каждого ученика, а также начать подготовку кадров для жизни в эпоху цифровизации и цифровой экономики.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, цифровизация образования, курсы для учителей, национальные проекты, цифровая среда, цифровые ресурсы

**Для цитирования:** Москалев М. Г., Носова А. Д., Газизов Т. Т. Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 77–85. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-77-85>

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07445 мк.

## DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE WORK OF THE TEACHER

Mikhail G. Moskalev<sup>1</sup>, Anna D. Nosova<sup>2</sup>, Timur T. Gazizov<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

<sup>1</sup> [Moskalev@tspu.edu.ru](mailto:Moskalev@tspu.edu.ru)

<sup>2</sup> [Nosova@tspu.edu.ru](mailto:Nosova@tspu.edu.ru)

<sup>3</sup> [gtt@tspu.edu.ru](mailto:gtt@tspu.edu.ru)

### Abstract

**Introduction.** In the modern world, human life is impossible to imagine without the use of various digital resources. The transition to the digital economy dictates new needs associated with modern equipment and software, primarily

with the training of competitive personnel for the future digital economy, on which Russia's positioning and opportunities in the global economic market depend.

The competencies of young professionals that were in demand a few years ago and seemed promising, for example, confident use of a computer, now seem basic. In an ever-changing world, it is important to start training future specialists for the digital economy in a timely manner, since retraining and training of personnel will require large time resources. In this case, there is an acute question of teaching staff who would be able to start the process of training young professionals. The role of such personnel is played by school teachers, on whom the quality of training of future personnel depends, and consequently, the speed of the country's transition to full digitalization of all spheres of life. To train future staff, teachers need to master new competencies and needs that are dictated by modern society and the labor market. Thus, the issue of comprehensive retraining and advanced training of school teachers is acute.

*Material and methods.* The author substantiates the development and implementation of a professional development course for teachers, briefly describes the sections, significance and methods of implementing the course.

*Results and discussion.* Developed and conducted a professional development course for teachers dedicated to digital educational resources in the framework of the project "Digital Educational Environment".

*Conclusion.* Teachers who have successfully completed advanced training courses acquire new skills and improve their previous competencies in the field of digital educational resources, which allows teachers to revise the usual teaching methods, make the learning model more flexible and individual for each student. And also start training for life in the era of digitalization and the digital economy.

**Keywords:** digital technologies, digitalization of education, courses for teachers, national projects, digital environment, digital resources

**For citation:** Moskalev M. G., Nosova A. D., Gazizov T. T. Tsifrovyye obrazovatel'nyye resursy v rabote pedagoga [Digital Educational Resources in the Work of the Teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 77–85 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-77-85>

**Acknowledgments:** The research was carried out with financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the scientific project No. 19-29-07445 my.

## Введение

В современном мире жизнь человека невозможно представить без использования различных цифровых ресурсов. Процесс цифровизации стал внедряться во все сферы жизнедеятельности человека, начиная от крупных фирм и предприятий, заканчивая повседневной жизнью людей. Стремительный переход к использованию цифровых технологий повлиял не только на жизнь людей, но и на экономику страны в целом. С 2017 г. в России была принята программа цифровой экономики [1]. Цифровая экономика затрагивает многие аспекты в жизни граждан, включая образование. Переход к цифровой экономике диктует новые потребности, связанные с современным оборудованием и программным обеспечением, в первую очередь с подготовкой конкурентно способных кадров для будущей цифровой экономики, от которых зависит позиционирование и возможности России на мировом экономическом рынке [2].

Несколько десятилетий назад активно начался период автоматизации, под которым подразумевается переход основных направлений работы, выполняемых ручным способом, в электронную форму. В качестве примера автоматизации школьной организации можно привести переход от бумажного журнала пропусков в автоматизированную систему электронных проходных. Следующим этапом развития современной школы является процесс информатизации. Наиболее яркой иллюстрацией данного перехода служит пример полного

внедрения электронного документооборота во все сферы организации школьной жизнедеятельности, в том числе полная замена бумажного журнала электронным, с возможностью автоматической генерации учебных отчетов, а также ведение электронного дневника. В связи с этими процессами возникает необходимость полной модернизации системы образования, т. е. построение современной интерактивной образовательной системы с возможностью выбора индивидуальных траекторий развития. Таким образом, начался процесс цифровизации, целью которого является построение модели образования, отвечающей современным требованиям и потребностям. В связи с этим все чаще используется термин «цифровизация образования», который подразумевает модернизацию образовательной системы с использованием цифровых образовательных ресурсов, что позволяет ученику выбирать индивидуальную траекторию учебного процесса, исходя из интересов и уровня образования [3].

Компетенции молодых специалистов, которые были востребованы несколько лет назад и казались перспективными, например уверенное пользование компьютером, сейчас являются базовыми [4]. В постоянно меняющемся мире важно своевременно начать подготовку будущих специалистов для цифровой экономики, так как для переподготовки и обучения кадров потребуются большие временные ресурсы. Для того чтобы значительно быстрее перейти на этап цифровизации экономики

и страны [5] в целом, необходимо начать развивать современные компетенции и навыки у детей школьного возраста, тем самым сократив время и ресурсы, расходуемые на дальнейшую переподготовку кадров.

В таком случае возникает необходимость в педагогических кадрах, которые были бы способны начать процесс обучения молодых специалистов.

Таковыми педагогическими кадрами являются школьные учителя, от которых зависит качество подготовки будущих специалистов, а следовательно, и скорость перехода страны на полную цифровизацию всех сфер жизнедеятельности. Для подготовки будущих кадров учителям необходимо овладеть новыми компетенциями, которые диктует современное общество и рынок труда [6]. Тем самым возникает необходимость в комплексной переподготовке и повышении квалификации школьных учителей.

Для грамотного развития цифровизации страны должен быть разработан единый проект, в рамках которого педагоги получают возможность усовершенствоваться и повысить свои компетенции в области цифровой грамотности. В качестве такого единого проекта в нашей стране выступает национальный проект «Образование» [7]. Основными его приоритетными задачами являются: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, внедрение на уровнях основного общего и среднего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области [8].

В рамках национального проекта «Образование» в нашей стране реализуется проект «Цифровая образовательная среда» [9], основной целью которого является создание к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

### Материал и методы

Для достижения поставленной цели был разработан курс повышения квалификации «Цифровые инструменты и ресурсы в работе педагога» в рамках проекта «Цифровая образовательная среда», который ориентирован на учителей, которые хотят углубить свои знания и вместе с этим освоить новые информационные технологии в образовательной деятельности [10]. А также познакомиться с

современными тенденциями информатизации образования, освоить специальные сервисы для создания электронных образовательных ресурсов. Обучение осуществляется как в очном, так и в дистанционном формате. В очном формате слушателям курса предлагается прослушать лекции и выполнить практические задания по четырем модулям. Каждый из модулей направлен на изучение различных современных цифровых ресурсов, востребованных в педагогической деятельности.

Первый модуль называется «Использование цифровых инструментов и веб-сервисов для профессионального развития педагогов. Модели навыков в образовании». В данном модуле описаны современные возможности в получении новых навыков как педагогами, так и учениками. Рассмотрены современные модели навыков в образовании и построении совместной работы как в рамках стандартного урока, проектной деятельности, так и в построении индивидуальной образовательной траектории педагога и обучающегося. Модуль нацелен на командную работу в сервисе Trello [11], который позволяет управлять проектами в небольших группах и позволяет распределять задачи и степень ответственности каждого участника в проекте. В модуле представлены модели навыков (от hard/soft skills к контекстным, кроссконтекстным и экзистенциальным), agile-подход (гибкие методологии).

Второй модуль – «Цифровой учебный контент. Электронные образовательные ресурсы», в котором даны основные понятия, характеризующие цифровой учебный контент, модель смешанного обучения. Представлены обзор электронных образовательных ресурсов и основные механизмы работы с ними на примере следующих электронных образовательных платформ: Российская электронная школа [12], Решу ЕГЭ [13], Учи.ру [14]. Заключительная часть модуля посвящена рассмотрению правовых вопросов использования программного обеспечения в учебном процессе и, в частности, использованию свободного программного обеспечения.

В следующем модуле – «Создание цифрового учебного контента» – приведен перечень различных цифровых инструментов и сервисов. Такие инструменты помогают педагогу создавать образовательные ресурсы без использования языков программирования. Изучение и использование подобных систем не представляют особой сложности и позволяют достаточно быстро разрабатывать обучающие, тестирующие, моделирующие или демонстрационные программы. Модуль включает в себя базовые навыки работы с сервисами компании Google, такими как Google-презентации, Google-документы, Google-таблицы, Google-формы. Помимо стандартных функций отдельно

рассматривается возможность совместной работы в данных сервисах.

В четвертом модуле – «Оптимизация работы учителя средствами ЦОР» – описаны примеры оптимизации нескольких сфер деятельности учителя средствами электронного журнала, представлена информация о национальных проектах и конкурсах, проводимых среди учителей. В практической части учителям демонстрируются возможности работы в электронном журнале, приводятся примеры оптимизации рутинной работы методами цифровых ресурсов.

Дистанционная часть курса была разработана на базе системы Moodle [15] и является дополнением к очной части курса (рис. 1).

В системе представлены лекционные материалы в виде текстовых лекций, а также видеоматери-

алы с записями лекций преподавателей. Проверить свои знания по изученному материалу слушатели могут с помощью тестирования, которое предусмотрено после каждого модуля. Для закрепления теоретического материала слушателям курса предложено выполнить практические задания. После изучения всех модулей для получения аттестации по курсу слушателям необходимо выполнить итоговое тестирование. Наличие дистанционной части позволяет не только повторить и закрепить изученную во время очного формата обучения информацию, но и также более гибко распределить время, в которое слушателю курса было бы удобно посетить занятие и выполнить практические работы.

Система управления обучением Moodle является удобным решением для создания собственных

The image shows a screenshot of a Moodle course page. The browser address bar displays 'pedagog.tom.ru/course/view.php?id=7'. On the left, a sidebar menu lists course sections: 'Использование цифровых инструментов и ве...', 'Модуль 3. Цифровой учебный контент. Электронные об...', 'Модуль 4. Создание цифрового учебного контента', 'Модуль 5. Дистанционные образовательные технологии', and 'Итоговая аттестация'. The main content area features three module cards. The first card is for 'Модуль 2. Использование цифровых инструментов и веб-сервисов для профессионального развития педагогов. Модели навыков в образовании'. It includes a description, a lecture titled 'Лекция 2. Использование цифровых инструментов и веб-сервисов для профессионального развития педагогов. Модели навыков в образовании', and three activities: 'Планирование урока с использованием технологии EduScrum', 'Построение Scrum-доски с помощью Trello', and 'Тестирование по модулю 2'. The second card is for 'Модуль 3. Цифровой учебный контент. Электронные образовательные ресурсы'. It includes a description, a lecture titled 'Лекция 3. Цифровой учебный контент. Электронные образовательные ресурсы', and three activities: 'Разработка ЭОР в виде презентации', 'Использование смешанных моделей обучения', and 'Тестирование по модулю 3'. The third card is for 'Модуль 4. Создание цифрового учебного контента'.

Рис. 1. Дистанционный курс на Moodle

сайтов с возможностью добавления пользователей, разделения пользователей на группы, создания курсов, разграничения прав доступа и проверки ответов. Помимо бесплатного формата распространения, Moodle имеет следующие преимущества в сравнении с другими системами управления обучением:

- Календарь событий. Система Moodle предоставляет возможность разработать систему напоминаний о лекционных и практических занятиях, чтобы участники курсов могли получить уведомление о предстоящих занятиях, а также сроках сдачи работ.

- Контроль посещаемости. Система дает возможность отслеживать прохождение курса слушателями, а также указывает дату последнего посещения.

- В Moodle интегрирована система обратной связи, которая позволяет пользователям задавать любые вопросы по практическим или лекционным заданиям, а также решать организационные и иные вопросы с преподавателями курса или администраторами.

- Гибкая система оценивания. Преподаватель курса может подобрать систему оценивания, производить проверку ответов в ручном или автоматическом режиме. После проверки работы слушатель курса может не только узнать свой общий балл, но и получить комментарий от преподавателя касательно выполнения работы.

### Результаты и обсуждение

В настоящее время существует множество различных курсов, направленных на повышение квалификации преподавателей для работы в цифровой образовательной среде, но зачастую такие курсы малоэффективны с той точки зрения, что они не рассчитаны на различный уровень подготовки педагогических работников. Некоторые работники сферы образования во время прохождения курсов испытывают трудности в организационных моментах, таких как: регистрация личных аккаунтов в различных сервисах, ориентирование в интерфейсах образовательных сервисов, отсутствие оценки правильности проделанной работы и помощи в процессе выполнения практических заданий со стороны лекторов курсов повышения квалификации. Такие курсы не соответствовали ожиданиям слушателей из-за возникавших трудностей в процессе обучения, что в свою очередь препятствовало изучению новой информации и пониманию термина цифровизации в целом. Учителя начинали ассоциировать процесс цифровизации школьной деятельности как нечто нереальное и недостижимое, поэтому даже после прохождения курсов повышения квалификации продолжали осуществлять

учебную деятельность в привычном для них формате, который не в полной мере соответствует требованиям подготовки кадров для цифровой экономики.

Поэтому при разработке и апробации курса повышения квалификации «Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога» для учителей в рамках проекта «Цифровая образовательная среда» были учтены и проанализированы современные запросы со стороны школьных учителей. Так, для минимизации негативных откликов ведется активное курирование каждого слушателя на всех этапах прохождения курсов с учетом индивидуальных темпов обучения, который заключается в возможности слушателей построить собственный режим работы и график освоения материала, исходя из временных возможностей и учитывая дату итоговой аттестации, с возможностью индивидуальной работы с педагогом, который своевременно проводит консультативные занятия по возникающим у слушателя вопросам или сложностям.

Подготовка к проведению курса повышения квалификации начинается с создания индивидуальных корпоративных аккаунтов для каждого слушателя курсов, что позволяет избежать проблем с использованием и регистрацией личных аккаунтов слушателей. Для этого используется сервис Google Workspace [16], который позволяет генерировать корпоративные аккаунты с возможностью модерирования и отслеживания действий каждого пользователя, что позволяет в реальном времени отследить прогресс каждого слушателя во время выполнения практических заданий. Данный продукт распространяется на коммерческой основе, но также предоставляется бесплатно с целью образовательной деятельности. Создание единого аккаунта для слушателей позволяет не только освоить работу с Google-сервисами, но и используется на всех этапах курса повышения квалификации «Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога» [17].

Отталкиваясь от современных запросов, выдвигаемых к текущей системе обучения, в школы повсеместно внедряются различные цифровые технологии, которые призваны модернизировать существующую модель образования. Так как процесс модернизации модели образования находится на этапе становления, то еще не разработан определенный вектор его развития, в связи с этим рассматриваются и обсуждаются различные пути к оптимальному переходу на полную цифровизацию образования. Одним из таких подходов может стать заимствование апробированного и успешного подхода IT-компаний в области организации работы. В рамках курса повышения квалификации «Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога» учителя получают возможность на реальных

задачах опробовать IT-методологии в образовательной деятельности. В качестве одного из примеров таких методологий можно выделить Agile-подход.

Раньше Agile был способом усовершенствования продукта исключительно в сфере разработки программного обеспечения. Но прелесть Agile в том, что это понятие гораздо шире методов и практик – это способ поведения, это культура и образ мышления. А значит, Agile можно применить к любой организации и к любому аспекту работы. Такие методологии могут помочь школе стать живой саморазвивающейся системой, центром инноваций, что позволит удовлетворить потребности современного общества в кадрах для цифровой экономики. Одним из инструментов методологии Agile является технология, основанная на командной работе и четком разделении обязанностей и зон ответственности в команде. Для наглядного отражения процесса работы используется доска, на которой динамически отображаются текущие и выполненные задачи. Удобным информационным сервисом, заменяющим такую доску, является сервис Trello, который позволяет создавать задачи, назначать ответственных за выполнение этих задач, распределять роли в команде (рис. 2).

При разработке курса повышения квалификации была учтена особенность перехода образовательных организаций на отечественное программное обеспечение в связи с Постановлением Правительства Российской Федерации от 01.11.2012 № 1119 «Об утверждении требований к защите персональных данных при их обработке в информационных системах персональных данных» и приказом Минцифры России от 29.06.2017 № 334

[18], что отразилось на актуальности курса в рамках национального импортозамещения. В качестве примеров свободного программного обеспечения, используемого в образовательных организациях, рассматривается Astra Linux, Moodle, BigBlueButton. Наряду с рассмотрением вышеперечисленного программного обеспечения слушатели в процессе обучения на курсе повышения квалификации знакомятся с работой электронного дневника и журнала на примере АИС «Сетевой город», поставляемого в школы Томска и Томской области.

Для комфортного прохождения слушателями курса повышения квалификации в рамках проекта «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) четыре модуля разделены на два учебных дня. Для лучшего восприятия учебного материала слушатели разделяются на две подгруппы, затем им рассказывается вводная часть, демонстрируется наглядный материал, далее вместе с преподавателем выполняется практическая работа. Преподавателями на курсе повышения квалификации являются действующие школьные учителя, сотрудники и педагоги Томского государственного педагогического университета [19].

Курсы повышения квалификации проходят на базе школ Томска и Томской области. Обязательным условием для проведения курса является наличие компьютерного класса, обеспеченного выходом в Интернет, который необходим при выполнении практических заданий. Чтобы убедиться в работоспособности оборудования и предотвратить возможные технические проблемы при проведении курса, перед намеченной датой осуществляется выезд в школу технического специалиста. Также технический специалист присутствует на курсе

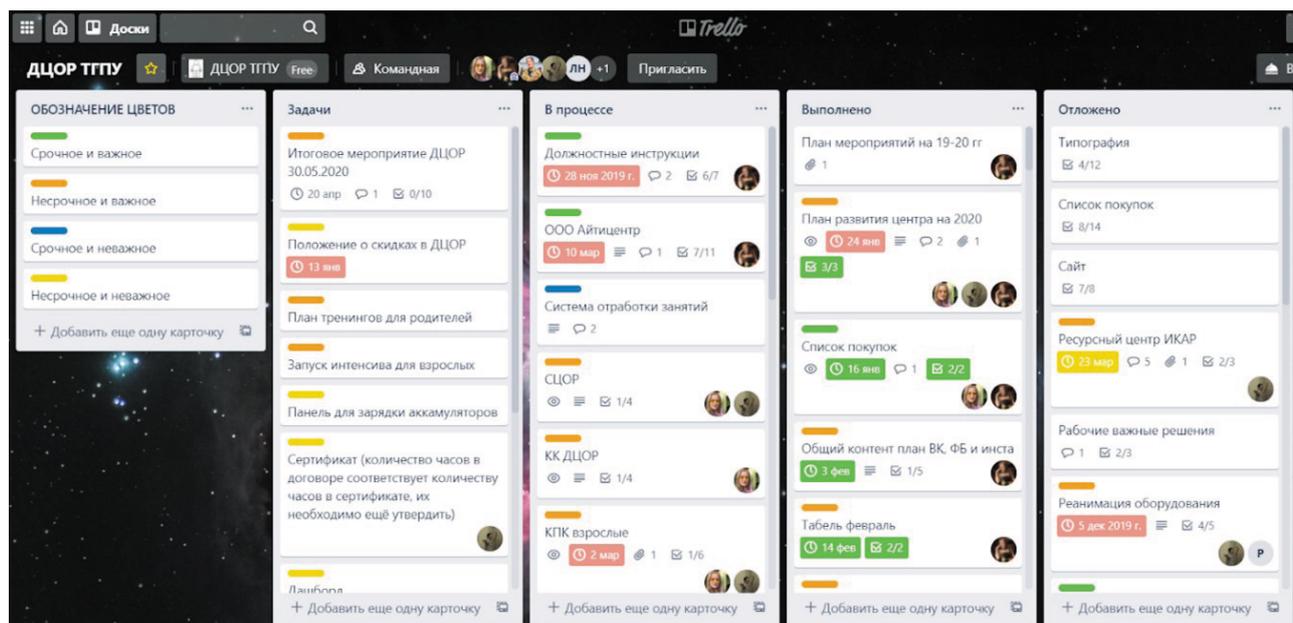


Рис. 2. Командная работа в сервисе Trello

повышения квалификации в дни проведения для оперативного устранения возможных технических неполадок. Перед началом курса повышения квалификации слушатели заполняют лист регистрации, на основании которого в дальнейшем им будет выдано удостоверение о повышении квалификации.

Курсы повышения квалификации проходили в Томске и Томской области, в том числе в Асиновском, Бакчарском, Верхнекетском, Зырянском, Кожевниковском, Колпашевском и других районах. Таким образом, по разработанному курсу повышения квалификации в рамках проекта «Цифровая образовательная среда» за 2020 г. прошли обучение 10 томских школ с общим количеством 387 человек и 13 школ Томской области с 243 слушателями. В 2021 г. курсы повышения квалификации прошли для 11 томских школ с общим количеством 749 человек и 54 школ Томской области с 1 410 слушателями. Приведенные статистические данные показаны на рис. 3. Перед началом проведения курса повышения квалификации проводилось вводное анкетирование, целью которого было определить количество учителей, использующих различные современные электронные образовательные ресурсы, а также инструменты для совместной работы. Для повышения качества материала курса во всех школах, завершивших обучение в 2020 г., повторно проводилось анкетирование с целью выявления актуальности и значимости курса. Данные, собранные по результатам анкетирования, представлены на рис. 4.

Для непрерывного совершенствования и дальнейшей модернизации качества курса необходимо получать обратную связь от слушателей, которая организована посредством заполнения Google-

формы, где каждый участник может подробно написать комментарий о том, что ему понравилось и какую часть курса можно было бы усовершенствовать. После каждой школы, в которой были проведены курсы, организаторы вместе с преподавателями обрабатывают полученные отзывы и проводят рефлексию по итогам прошедших курсов. По итогам 2020 и 2021 г. было получено и обработано более 900 отзывов от слушателей курса повышения квалификации «Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога» в рамках проекта «Цифровая образовательная среда». Примеры некоторых отзывов представлены ниже:

*«Большое спасибо преподавателям за практическую часть. Лекция максимально приближена к реальной, практической деятельности. Очень полезная информация, которая необходима при работе с учениками»* – учитель МАОУ СОШ № 50 г. Томска.

*«Было очень интересно и познавательно, узнала много нового и интересного как в теоретическом, так и в практическом плане. Спасибо за работу и за такие полезные инструменты для работы»* – учитель МБОУ «Новоархангельская СОШ» Томского района.

*«Педагог провела интересную лекцию и практическое занятие Kahoot.com и Trello. Было интересно и познавательно. Обязательно внесу в свою практику. Спасибо»* – учитель МБОУ «Орловская СОШ» Томского района.

*«Большое спасибо организаторам и всем преподавателям курсов за высокий профессиональный уровень ведения лекций, прекрасные практические занятия. Курсы были познавательные насыщенные и интересные»* – учитель МАОУ СОШ № 53 г. Томска

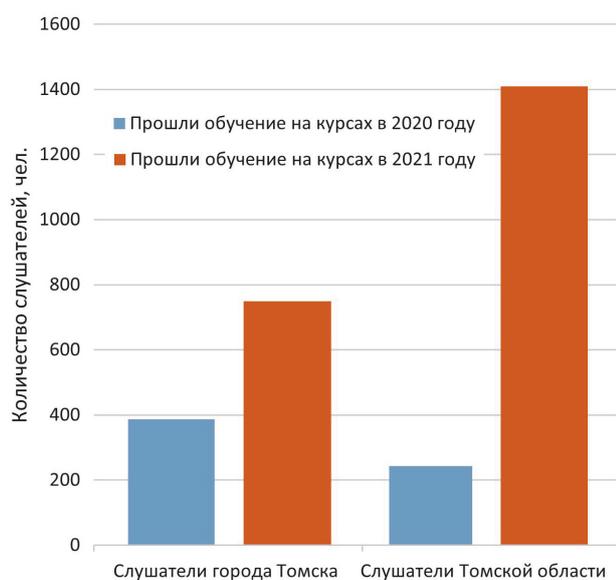


Рис. 3. Статистические данные по количеству слушателей

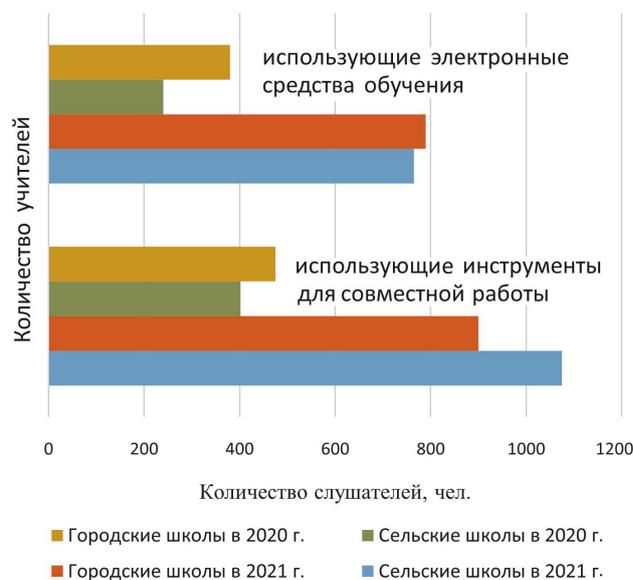


Рис. 4. Статистика использования ЦОР в работе педагога

### Заключение

Таким образом, поставленная цель была достигнута, был разработан и проведен курс повышения квалификации «Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога» для учителей в рамках проекта «Цифровая образовательная среда». Учителя, успешно освоившие курс повышения квалификации, приобрели новые навыки и усовершенствовали имеющиеся ранее компетенции в области цифровых образовательных ресурсов, что позволило учителям пересмотреть привычные методики преподавания, сделать модель обучения более гибкой и индивидуальной для каждого ученика. А также начать подготовку кадров для жизни в эпоху цифровизации и цифровой экономики, от успешности которых зависит позиционирование и возможности России на мировом экономическом рынке.

В статье описаны основные отличия курса повышения квалификации «Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога» от многообразия курсов на подобную тематику. Кратко уникаль-

ность курса можно сформулировать следующим образом:

- использование корпоративных аккаунтов на всем этапе обучения;
- трансляция опыта организации работы в IT-компаниях на сферу образования;
- организация курсов повышения квалификации с учетом методических рекомендаций по переходу на использование отечественного программного обеспечения.

О востребованности проведения курса свидетельствуют статистические данные за 2020 и 2021 гг., а именно: за 2020 г. прошли обучение 10 томских школ с общим количеством 387 человек и 13 школ Томской области с 243 слушателями. После успешного старта курса в 2020 г. возросла заинтересованность школ в проведении курсов повышения квалификации в рамках проекта «Цифровая образовательная среда», таким образом, в 2021 г. количество школ и слушателей увеличилось в несколько раз, а именно: курсы прошли для 11 томских школ с общим количеством 749 человек и 54 школ Томской области с 1 410 слушателями.

### Список источников

1. Цифровая экономика РФ. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (дата обращения: 15.04.2021).
2. Кадры для цифровой экономики. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (дата обращения: 15.04.2021).
3. Что такое цифровизация и какие сферы жизни она заденет. URL: <https://center2m.ru/digitalization-technologies> (дата обращения: 17.04.2021).
4. Атлас будущих профессий. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 16.04.2021).
5. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: <http://government.ru/rugovclassifier/614/events/> (дата обращения: 16.04.2021).
6. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в XXI веке. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e728cbc9a79476476f6eb4e> (дата обращения: 17.04.2021).
7. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 19.04.2021).
8. Целевые показатели национальной цели. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 19.04.2021).
9. Цифровая образовательная среда. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 19.04.2021).
10. Курс повышения квалификации «Цифровые инструменты и ресурсы в работе педагога». URL: <https://pedagog.tom.ru/> (дата обращения: 20.04.2021).
11. Trello. URL: <https://trello.com/> (дата обращения: 21.04.2021).
12. Российская электронная школа. URL: <https://resh.edu.ru/> (дата обращения: 21.04.2021).
13. Решу ЕГЭ. URL: <https://sdamgia.ru/> (дата обращения: 21.04.2021).
14. Учи.ру. URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 21.04.2021).
15. Moodle. URL: <https://moodle.org> (дата обращения: 22.04.2021).
16. Google Workspace. URL: <https://workspace.google.com> (дата обращения: 22.04.2021).
17. Соболева Е. В., Суворова Т. Н., Поднавознова Е. О., Факова М. О. Формирование цифровой грамотности будущих педагогов средствами облачных технологий // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 505–520. DOI: 10.32744/pse.2021.6.34
18. Приказ Минкомсвязи России «Об утверждении методических рекомендаций по переходу федеральных органов исполнительной власти и государственных внебюджетных фондов на использование отечественного офисного программного обеспечения, в том числе ранее закупленного офисного программного обеспечения» № 334 от 29.06.2017. URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/5635/> (дата обращения: 23.04.2021).
19. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса. Образование и наука. 2021. № 23 (1). С. 156–201. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201>

### References

1. *Tsifrovaya ekonomika RF* [Digital economy of the Russian Federation] (in Russian). URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (accessed 15 April 2021).

2. *Kadry dlya tsifrovoy ekonomiki* [Human resources for the digital economy] (in Russian). URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/> (accessed 15 April 2021).
3. *Chto takoye tsifrovizatsiya i kakiye sfery zhizni ona zadenet* [What is digitalization and what areas of life it will affect] (in Russian). URL: <https://center2m.ru/digitalization-technologies> (accessed 17 April 2021).
4. *Atlas budushchikh professiy* [Atlas of future professions] (in Russian). URL: <http://atlas100.ru/> (accessed 16 April 2021).
5. *Natsional'naya programma "Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii"* [National program "Digital Economy of the Russian Federation"] (in Russian). URL: <http://government.ru/rugovclassifier/614/events/> (accessed 16 April 2021).
6. *Navyki budushchego: chto nuzhno znat' i umet' v XXI veke* [Skills of the future: what you need to know and be able to do in the 21st century] (in Russian). URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e728cbc9a79476476f6eb4e> (accessed 17 April 2021).
7. *Natsional'nyy proyekt "Obrazovaniye"* [National project "Education"] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (accessed 19 April 2021).
8. *Tselevyye pokazateli natsional'noy tseli* [Targets of the national goal] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (accessed 19 April 2021).
9. *Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda* [Digital educational environment] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (accessed 19 April 2021).
10. *Kurs povysheniya kvalifikatsii "Tsifrovyye instrumenty i resursy v rabote pedagoga"* [Advanced training course "Digital tools and resources in the work of a teacher"] (in Russian). URL: <https://pedagog.tom.ru/> (accessed 20 April 2021).
11. Trello. URL: <https://trello.com/> (accessed 21 April 2021).
12. *Rossiyskaya elektronnyaya shkola* [Russian electronic school] (in Russian). URL: <https://resh.edu.ru/> (accessed 21 April 2021).
13. *Reshu EGE* [Reshu EGE] (in Russian). URL: <https://sdamgia.ru/> (accessed 21 April 2021).
14. *Uchi.ru* [Uchi.ru] (in Russian). URL: <https://uchi.ru/> (accessed 21 April 2021).
15. Moodle. URL: <https://moodle.org> (accessed 21 April 2021).
16. *Google Workspace*. URL: <https://workspace.google.com> (accessed 21 April 2021).
17. Soboleva E. V., Suvorova T. N., Podnavoznova E. O., Fakova M. O. Formirovaniye tsifrovoy gramotnosti budushchikh pedagogov sredstvami oblachnykh tekhnologiy [Formation of digital literacy of future teachers means cloud technologies]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspective of Science and Education*, 2021, no. 6 (54), pp. 505–520. doi: 10.32744/pse.2021.6.34 (in Russian).
18. *Prikaz Minkomsvyazi Rossii "Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsiy po perekhodu federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti i gosudarstvennykh vnebyudzhethnykh fondov na ispol'zovaniye otechestvennogo ofisnogo programmnoy obespecheniya, v tom chisle raneye zakuplennogo ofisnogo programmnoy obespecheniya" № 334 ot 29.06.2017* [Order of the Ministry of Communications of the Russian Federation "On approval of methodological recommendations for the transition of federal Executive bodies and state Extra-budgetary funds to the use of domestic office software, including previously purchased office software" No. 334 of 29.06.2017] (in Russian). URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/5635/> (accessed 21 April 2021).
19. Nazarov V. L., Zherdev D. V., Averbukh N. V. Shokovaya tsifrovizatsiya obrazovaniya: vospriyatiye uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa [Shock digitalisation of education: The perception of participants of the educational process]. *The Education and science journal*, 2021, no. 23(1), pp. 156–201 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-156-201>

#### **Информация об авторах**

**М. Г. Москалев**, магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**А. Д. Носова**, магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**Т. Т. Газизов**, доктор технических наук, доцент, профессор, начальник управления по развитию информационных систем и электронного документооборота, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

#### **Information about the authors**

**M. G. Moskalev**, master's degree student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

**A. D. Nosova**, master's degree student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

**T. T. Gazizov**, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Professor, Head of the Department for the Development of Information Systems and Electronic Document Management, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 18.05.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 18.05.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 378.4

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-86-95>

## ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ЗАРУБЕЖНЫМИ БАЗАМИ ДАННЫХ

*Алина Юрьевна Повинич*

*Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия, [pau@tpu.ru](mailto:pau@tpu.ru)*

### **Аннотация**

**Введение.** Перед российским научным сообществом поставлена задача – вхождение отечественных исследований в мировое публикационное пространство. На сегодняшний день в России культура пользования зарубежными базами данных находится на стадии формирования, в то время как за рубежом она находится на достаточно высоком уровне. С расширением глобализации социально-экономических процессов владение надпрофессиональными навыками работы с базами данных Web of Science и Scopus становится необходимым условием вхождения российской науки в мировое научное пространство. Поэтому неотъемлемой составляющей системы мер, направленных на повышение показателей российской науки в международных индексах цитирования, должны быть обучающие мероприятия по работе с зарубежными информационными ресурсами. Одной из важных образовательных проблем являются дефициты подготовки молодых исследователей к работе с зарубежными базами данных. Следовательно, в условиях глобализации и цифровизации необходима специально организованная образовательная поддержка молодых исследователей в работе с зарубежными информационными ресурсами. Поддержка исследователей должна быть направлена на формирование надпрофессиональных навыков работы с Web of Science, Scopus и их аналитическими инструментами, формирование «научометрической грамотности».

**Цель** – обоснование эффективности модели организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство.

**Материал и методы.** Теоретические – абстрагирование, анализ, конкретизация, обобщение; эмпирические – включенное наблюдение, анкетирование, опрос, рефлексивное интервью, эксперимент, фокус-группа.

**Результаты и обсуждение.** Разработана структура компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных Scopus, Web of Science и аналитическим инструментом SciVal, включающая мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты. Для формирования данных компетенций была создана модель организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство. Предложенная модель сопровождения была апробирована на базе Томского политехнического университета.

**Заключение.** Результаты диагностики показали, что модель организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство способствует формированию надпрофессиональных навыков работы с зарубежными базами и их аналитическими инструментами, формированию научометрической грамотности студентов, аспирантов и молодых ученых.

**Ключевые слова:** Scopus, Web of Science, публикационная активность, молодые исследователи, мировое публикационное пространство

**Для цитирования:** Повинич А. Ю. Формирование компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 86–95. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-86-95>

## FORMATION OF COMPETENCIES OF YOUNG RESEARCHERS TO WORK WITH FOREIGN DATABASES

*Alina Yu. Povinich*

*National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, [pau@tpu.ru](mailto:pau@tpu.ru)*

### **Abstract**

**Introduction.** The Russian scientific community is faced with the task of integrating domestic research into the global publication space. Today in Russia the culture of using foreign databases is at the stage of formation, while abroad it is at a fairly high level. With the expansion of the globalization of socio-economic processes, possession of over-professional skills in working with the Web of Science and Scopus databases becomes a necessary condition for Russian science to enter the world scientific space. Therefore, an integral part of the system of measures aimed at

improving the indicators of Russian science in international citation indices should be training activities for working with foreign information resources. One of the important educational problems is the lack of training of young researchers to work with foreign databases. Consequently, in the context of globalization and digitalization, specially organized educational support for young researchers in working with foreign information resources is needed. The support of researchers should be aimed at the formation of over-professional skills in working with Web of Science, Scopus and their analytical tools, the formation of “scientometric literacy”.

*The aim* is to substantiate the effectiveness of the model of organizational and methodological support for the entry of young researchers into the global publication space.

*Material and methods.* Theoretical – abstraction, analysis, specification, generalization; empirical – included observation, questionnaire, survey, reflective interview, experiment, focus group.

*Results and discussion.* The structure of competencies of young researchers for working with foreign databases Scopus, Web of Science and the analytical tool SciVal has been developed, including motivational, cognitive, behavioral and reflective-evaluative components. A model of organizational and methodological support for the entry of young researchers into the global publication space was created to form these competencies. The proposed model of support was tested in Tomsk Polytechnic University.

*Conclusion.* The diagnostic results showed that the model of organizational and methodological support for the entry of young researchers into the global publication space contributes to the formation of over-professional skills of working with foreign databases and their analytical tools, the formation of “scientometric literacy” of students, graduate students and young scientists.

**Keywords:** *Scopus, Web of Science, publication activity, young researchers, global publication space*

**For citation:** Povinich A. Yu. Formirovaniye kompetentsiy molodykh issledovateley dlya raboty s zarubezhnyimi bazami dannyykh [Formation of Competencies of Young Researchers to Work with Foreign Databases]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*. 2022, vol. 2 (220), pp. 86–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-86-95>

### Введение

Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и другие нормативные правовые акты [1–3] поставили цель перед государством – вхождение российских научных исследований в мировое публикационное пространство. Этот указ стал предпосылкой для реализации проекта «5-100». Цель проекта «5-100» заключалась в улучшении позиций группы ведущих российских университетов на глобальном рынке исследовательских программ и образовательных услуг [4]. Одним из ожидаемых результатов реализации проекта «5-100» было вхождение не менее пяти университетов России в первую сотню глобальных рейтингов Times Higher Education (THE), Quacquarelli Symonds World University Rankings (QS) и академический рейтинг Шанхайского университета (ARWU). На сегодняшний день только один российский вуз (Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова) представлен в первой сотне международных рейтингов (QS и ARWU). Одними из главных индикаторов методик этих рейтингов являются продуктивность исследований (количество статей в базах Web of Science и Scopus) и показатель цитируемости.

Новая программа «Приоритет-2030» [5], рассчитанная на десять лет, пришла на смену проекту по повышению глобальной конкурентоспособности «5-100», срок действия которого завершился в 2020 г. «Приоритет-2030» разработали в Минобрнауки в соответствии с Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях раз-

вития Российской Федерации на период до 2030 года». В рамках этого указа Россия должна войти в число десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования [6]. На сегодняшний день важными индикаторами развития российской науки являются основные наукометрические показатели – количество публикаций и цитируемость в зарубежных базах Web of Science и Scopus. Наукометрия сегодня «прошита» во всех программах и стала ориентиром для жизни академического сообщества [7].

По данным статистики баз Web of Science и Scopus, за 11 лет увеличилось количество статей авторов из России в журналах, индексируемых Web of Science (в 1,9 раза) и Scopus (в 2,28 раза), но на позиции России в мировых рейтингах это практически не повлияло. Также можно констатировать факт, что на работы отечественных авторов ссылаются гораздо реже, чем в среднем по миру [8].

Чтобы улучшить показатели отечественной науки и интегрировать российские исследования в мировое публикационное пространство, необходимо увеличить долю российских публикаций и их цитируемости в зарубежных базах Web of Science и Scopus. Анализ способов повышения количества и качества публикаций показал, что неотъемлемой составляющей системы мер, направленных на повышение показателей российской науки, должны быть обучающие мероприятия по работе с зарубежными информационными ресурсами [9, с. 23].

На сегодняшний день в России культура пользования зарубежными базами данных находится на

стадии формирования, в то время как за рубежом она находится на достаточно высоком уровне. Можно зафиксировать, что с расширением глобализации социально-экономических процессов владение надпрофессиональными навыками работы с международными базами данных Web of Science и Scopus становится необходимым условием вхождения российской науки в мировое научное пространство [10].

В настоящее время молодые исследователи являются драйверами разработки и продвижения инноваций, которые обеспечивают лидирующие позиции государства на мировой арене [11, с. 116]. Очевидно, что в эпоху глобализации молодые исследователи должны стремиться стать «мировыми лидерами» и делать науку «мирового уровня», публикуя результаты научных исследований в зарубежных журналах с высокими наукометрическими показателями баз Web of Science и Scopus. Но на сегодняшний день существует ряд образовательных проблем, которые не позволяют студентам, аспирантам и молодым ученым публиковаться в высокорейтинговых зарубежных журналах и делать заметными российские исследования на мировом уровне. Одной из важных образовательных проблем являются дефициты подготовки молодых исследователей к работе с зарубежными базами данных, что подтверждается результатами многочисленных опросов студентов, аспирантов и молодых ученых. Очевидно, что в условиях глобализации и цифровизации необходима специально организованная образовательная поддержка молодых исследователей в работе с зарубежными информационными ресурсами [12, с. 78]. Поддержка исследователей должна быть направлена на формирование надпрофессиональных навыков работы с зарубежными базами данных и их аналитическими инструментами, формирование «наукометрической грамотности».

### Материал и методы

Теоретические – абстрагирование, анализ, конкретизация, обобщение; эмпирические – включенное наблюдение, анкетирование, опрос, рефлексивное интервью, эксперимент, фокус-группа.

### Результаты и обсуждение

На сегодняшний день одной из ключевых компетенций является цифровая компетенция (digital competence) [13, с. 11]. Такие зарубежные информационные ресурсы, как Scopus и Web of Science, необходимы для эффективного осуществления научно-исследовательской деятельности, они позволяют получать качественную научную информацию, формировать правильный терминологический аппарат на английском языке, находить высоко-

рейтинговые журналы для опубликования результатов научной деятельности, определять актуальные темы для исследований, быть в курсе новейшей методологии, находить зарубежных ученых для сотрудничества, университеты для стажировок, командировок. Следовательно, существует необходимость формирования у молодых исследователей цифровых компетенций получения научного знания с помощью современных информационных технологий и правильного применения этого знания в научно-исследовательской деятельности.

Проведя анализ литературы о структуре компетенций [14, с. 25; 15, с. 169; 16, с. 51], мы пришли к выводу о том, что исследователи выделяют мотивационный, когнитивный, деятельностный, а также ценностно-смысловой компоненты.

Разработана структура компетенций молодых исследователей для работы с международными базами данных Scopus, Web of Science и аналитическим инструментом SciVal, включающая мотивационный, когнитивный, поведенческий и рефлексивно-оценочный компоненты (табл. 1).

Таблица 1  
Структура компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных Scopus, Web of Science и аналитическим инструментом SciVal

| Компонент             | Содержание   |
|-----------------------|--|
| Мотивационный         | Понимание значимости компетенций для профессиональной деятельности, готовность к применению навыков работы с зарубежными базами данных |
| Когнитивный           | Усвоенные молодыми исследователями знания о сущности и структуре компетенций   |
| Поведенческий         | Умения, навыки, способы деятельности для работы с информационными ресурсами  |
| Рефлексивно-оценочный | Анализ результатов своей деятельности, сравнение достигнутых результатов с поставленной целью, оценка результатов деятельности         |

Модель организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство базируется на следующих структурных компонентах. Целевым компонентом модели является формирование компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными информационными ресурсами Web of Science, Scopus и аналитическим инструментом SciVal.

Вторым компонентом модели являются принципы организационно-методического сопровождения

вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство:

1. Принцип индивидуального подхода к обучающимся.
2. Принцип системности обучения.
3. Принцип проблемности содержания обучения.
4. Принцип ведущей роли совместной деятельности.
5. Принцип востребованности результатов обучения профессиональной деятельности.
6. Принцип рефлексивности.

В третьем, коммуникативном, компоненте определены субъекты процесса сопровождения – молодые исследователи и преподаватель.

Четвертый компонент включает организационно-методические условия, способствующие формированию компетенций для работы с зарубежными базами данных:

1) ориентирование молодых исследователей на формирование компетенций для работы с зарубежными базами данных, актуализирующими мотивационно-ценностное отношение студентов, аспирантов и молодых ученых к обучению навыкам работы с зарубежными информационными ресурсами и формирующими когнитивный компонент компетенций;

2) вовлечение молодых исследователей в процесс субъектной позиции, способствующей формированию поведенческого компонента компетенций для работы с международными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal;

3) закрепление поведенческого и формирование рефлексивно-оценочного компонентов компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных.

Ориентирование является педагогической стратегией, которая носит ознакомительный, рекомендательный и поддерживающий характер [17, с. 8].

Необходимо отметить, что для успешной реализации данного организационно-методического условия нужно создать соответствующий психоэмоциональный настрой, партнерские отношения между педагогом и обучающимися, а также обеспечить стимулирование самостоятельной учебной деятельности молодых исследователей.

Вторым организационно-методическим условием является вовлечение молодых исследователей в процесс субъектной позиции, способствующей формированию поведенческого компонента компетенций для работы с зарубежными базами данных Scopus, Web of Science и аналитическим инструментом SciVal.

Субъектность проявляется в способности человека планировать способы выполнения своих действий и управлять ими, а также реализовывать на-

меченные задачи, контролировать их выполнение, давать оценку результатам действий [18, с. 91]. Субъектная позиция как педагогическая цель является понятием интегральным, в которое входят такие личностные качества обучающегося, как активность, целеустремленность, уникальность, творческая свобода и правила этики в профессиональной сфере.

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы приходим к выводу о том, что для эффективного обучения необходимо создать условия, при которых молодые исследователи имели бы возможность выступать со своей исследовательской инициативой, определять собственные исследовательские цели, планировать и управлять своей деятельностью, разрабатывать индивидуальную научно-исследовательскую стратегию, быть активным создателем, субъектом деятельности.

Третьим организационно-методическим условием является закрепление поведенческого и формирование рефлексивно-оценочного компонента компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных.

Рефлексия как познание и анализ явлений своего сознания и деятельности позволяет обучающимся проанализировать свою деятельность, оценить результаты работы с зарубежными базами, соотнести полученные результаты с поставленной целью, а также рефлексия молодых исследователей позволяет понять важность навыков работы с зарубежными информационными ресурсами для их профессиональной деятельности.

Для проверки эффективности организационно-методических условий были разработаны следующие критерии:

1. Понимание значимости компетенций для профессиональной деятельности.
2. Интерес к деятельности, способствующей формированию навыков работы с зарубежными базами данных.
3. Знание о сущности и структуре компетенций.
4. Использование возможностей зарубежных баз данных в научно-исследовательской деятельности.
5. Умение анализировать результаты своей деятельности.
6. Сравнение достигнутых результатов с поставленной целью.

Характеристика уровней сформированности компонентов компетенций для работы с Web of Science, Scopus и SciVal представлена в табл. 2.

Исследование проводилось на базе Томского политехнического университета (ТПУ) в ноябре 2020 г. Опытнo-экспериментальная работа включала три этапа:

1. Поисковый.

Таблица 2

Характеристика уровней сформированности компонентов компетенций

| Компонент             | Уровень  |   |   |
|-----------------------|--|---|---|
|                       | Низкий (0–3 балла)   | Средний (4–7 баллов)  | Высокий (8–10 баллов)   |
| Мотивационный         | Недостаточное понимание значимости компетенций для профессиональной деятельности. Отсутствие интереса к их формированию  | Понимание значимости компетенций для профессиональной деятельности. Интерес к деятельности, способствующей формированию компетенций   | Понимание значимости компетенций для профессиональной деятельности. Стабильный интерес к деятельности, способствующей формированию компетенций  |
| Когнитивный           | Не имеет представления о составе компетенций для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal  | Наличие неполных знаний о составе компетенций для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal  | Наличие полных знаний о составе компетенций для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal  |
| Поведенческий         | Испытывает серьезные трудности в использовании возможностей зарубежных баз данных Scopus, Web of Science и SciVal. Редко или никогда не обращается к ним для поиска информации | Испытывает некоторые затруднения в использовании возможностей международных баз данных Scopus, Web of Science и SciVal  | Постоянно обращается к зарубежным информационным ресурсам. В полной мере использует возможности зарубежных баз данных Scopus, Web of Science и SciVal в своей научно-исследовательской деятельности |
| Рефлексивно-оценочный | Не способен адекватно оценивать результаты своей деятельности. Не замечает допущенные в работе ошибки  | Осознает недостаточное владение знаниями и навыками для работы с зарубежными информационными ресурсами. Видит свои недостатки в работе, но не всегда способен установить их причины | Способен анализировать свою деятельность. Адекватно оценивает результаты работы, замечает свои ошибки, стремится их исправить   |

2. Формирующий.

3. Итоговый.

На поисковом этапе:

1. Были определены участники исследования. Экспериментальная группа включала восемь студентов, аспирантов и молодых ученых Томского политехнического университета до 35 лет. Молодые исследователи занимаются научно-исследовательской деятельностью в университете, участвуют в различных конференциях и конкурсах, публикуются в сборниках по материалам конференций и журналах.

2. Затем был произведен отбор контрольно-измерительных материалов и критериев оценки эффективности работы.

3. Была проведена первичная диагностика уровня сформированности компетенций молодых исследователей, входящих в экспериментальную группу. Диагностика проводилась с использованием методов анкетирования, опроса, включенного наблюдения и рефлексивного интервью.

Для определения уровня сформированности мотивационного и рефлексивно-оценочного компонентов компетенций молодых исследователей применялись методы рефлексивного интервью и включенного наблюдения. При проведении рефлексивного интервью необходимо было определить, для каких исследовательских целей респонденты используют зарубежные базы данных Scopus, Web of Science и SciVal, понимают ли они зна-

чимность компетенций для научной работы, планируют ли они в дальнейшем использовать эти зарубежные информационные ресурсы, какими возможностями зарубежных баз данных молодые исследователи пользуются чаще всего, а также осознают ли респонденты дефициты подготовки к работе с зарубежными информационными ресурсами и свои недостатки в работе с данными базами. Также участники эксперимента должны были оценить уровень сформированности своих компетенций, объяснить, на основании чего они сделали такой вывод, и дать оценку тому, как университет способствует развитию компетенций для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal. Результаты рефлексивного интервью и включенного наблюдения показали, что, хотя Томский политехнический университет многое делает в данном направлении, молодые исследователи мало осведомлены об этом. Большинство респондентов не проходили обучение для работы с зарубежными информационными ресурсами, а те, кто проходил обучение, считают, что полученные знания не позволяют им эффективно работать с этими базами. Свой уровень сформированности компетенций опрошенные определяют как довольно низкий. Молодые исследователи либо не владеют навыками работы с Web of Science, Scopus и SciVal, либо владеют ими на низком уровне. Тем не менее респонденты продемонстрировали устойчивый интерес к приобретению компетенций для работы с

зарубежными базами данных, а также готовность реализовывать эти компетенции в своей научно-исследовательской деятельности: *«планирую в дальнейшем перейти на работу исключительно с зарубежными базами данных», «интересны все возможности зарубежных БД, думаю, что в дальнейшем буду использовать все возможности».* Молодые исследователи осознают значимость компетенций для работы с зарубежными информационными ресурсами и понимают, что не имеют достаточных знаний для того, чтобы использовать в полной мере возможности Web of Science, Scopus и SciVal, также они видят недостатки в своей работе с указанными информационными ресурсами, но не могут установить их причины из-за дефицитов подготовки: *«в целом считаю, что имеющихся знаний недостаточно для полноценного использования зарубежных БД».* Определение уровней сформированности мотивационного и рефлексивно-оценочного компонентов компетенций студентов, аспирантов и молодых ученых осуществлялось согласно определенным критериям.

С помощью анкетирования определили исходный уровень сформированности когнитивного компонента компетенций для работы с зарубежными базами данных. У большинства молодых исследователей зафиксировано достаточно отвлеченное представление о возможностях Web of Science, Scopus и SciVal, а также о составе компетенций для работы с этими информационными ресурсами.

Используя опросный лист самооценки, выявили исходный уровень сформированности поведенческого компонента компетенций.

Только у одного участника эксперимента (молодого ученого) зафиксирован средний уровень сформированности когнитивного и поведенческого компонентов компетенций для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal, у остальных участников выявили низкий уровень сформированности данных компонентов компетенций.

Результаты диагностики сформированности исходного уровня компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal представлены в табл. 3.

Можно сделать вывод о том, что большинство молодых исследователей имели достаточно низкий общий уровень сформированности компетенций для работы с зарубежными базами данных. Анализ данных рефлексивного интервью, анкет и опросных листов самооценки показал, что низкий общий уровень сформированности компетенций связан с отсутствием в Томском политехническом университете специально организованной образовательной подготовки для работы с данными база-

ми, а также с отсутствием учебных материалов для проведения эффективного поиска и анализа информации в Web of Science, Scopus и SciVal.

Таблица 3  
Результаты диагностики уровней сформированности компонентов компетенций для работы с зарубежными базами данных до эксперимента

| Компонент компетенций | Уровень   |            |            |
|-----------------------|-----------|------------|------------|
|                       | Низкий, % | Средний, % | Высокий, % |
| Мотивационный         | 0         | 100        | 0          |
| Когнитивный           | 87,5      | 12,5       | 0          |
| Поведенческий         | 87,5      | 12,5       | 0          |
| Рефлексивно-оценочный | 0         | 100        | 0          |

На формирующем этапе эксперимента была апробирована предложенная модель организационно-методического сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство.

Для проведения опытно-экспериментальной работы была организована фокус-группа, состоящая из восьми студентов, аспирантов и молодых ученых Томского политехнического университета. Нами был выбран качественный метод проведения исследования, так как качественный подход декларирует множество субъективных реальностей, и данный метод позволяет увидеть многообразность, сложность и многоаспектность процесса формирования компетенций [19]. Качественный подход дает детальное понимание изучаемого процесса и проливает свет на динамику различных отношений [20, с. 2].

Фокус-группа была разбита на четыре подгруппы, каждая из которых включала двух обучающихся (первая – студента бакалавриата и аспиранта, вторая – аспиранта и молодого ученого, третья – студента бакалавриата и аспиранта, четвертая подгруппа включала двух аспирантов). Для организации результативного обсуждения в подгруппах были объединены участники, имеющие разные статусы (бакалавр, аспирант и молодой ученый) и обучающиеся или работающие в разных школах Томского политехнического университета. Объединение исследователей в мини-группы способствовало эмоциональному раскрепощению участников и формированию доверительного отношения в общении.

Сценарий фокус-группы включал введение в проблему, погружение, настрой на работу, групповую дискуссию по вопросам. При проведении эксперимента была создана атмосфера взаимопонимания и доброжелательности, которая способствовала искреннему общению. Участникам фокус-группы необходимо было ответить на вопрос «Что

должно включать сопровождение работы молодых исследователей с зарубежными информационными ресурсами?». Высказывания участников фокус-группы: «наличие сайта с основными алгоритмами использования различных баз, в зависимости от имеющихся целей»; «устраивать для молодых исследователей семинары»; «необходимо систематически проводить обучение с использованием индивидуального подхода».

Объединение в мини-группы молодых исследователей разных статусов из разных школ Томского политехнического университета позволило получить описание ситуации в области подготовки студентов, аспирантов и молодых ученых для работы с зарубежными базами. Участники эксперимента считают, что у них есть серьезные проблемы с поиском информации для исследования: они испытывают затруднения в поиске необходимых источников, находят недостаточно информации об изучаемом вопросе. Во всех подгруппах молодых исследователей зафиксирована проблема, которая заключается в низкой информированности об использовании возможностей зарубежных информационных ресурсов Web of Science, Scopus и SciVal. Результаты дискуссии показали, что у студентов, аспирантов и молодых ученых есть потребность в специально организованной образовательной подготовке для работы с зарубежными базами данных. В настоящее время такая подготовка в Томском политехническом университете не реализуется. Такая подготовка не предусмотрена и в образовательной программе для студентов и аспирантов. Также молодые исследователи нуждаются в разработке удобного алгоритма поиска и анализа информации в зарубежных информационных ресурсах: «ни на сайте Научно-технической библиотеки, ни на других ресурсах не нашла удобного алгоритма для поиска информации». По мнению участников фокус-группы, поддержка молодых исследователей в области работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal должна осуществляться в форме проведения мастер-классов и разработки учебных материалов для эффективного поиска и анализа научной информации.

Для обучения студентов, аспирантов и молодых ученых были разработаны методические рекомендации по технологии эффективного поиска информации и проведения анализа в базах данных Web of Science, Scopus и SciVal. Эти учебные материалы обучающиеся использовали в целях закрепления поведенческого компонента компетенций.

Реализованный в Томском политехническом университете обучающий проект для студентов, аспирантов и молодых ученых получил высокую оценку участников эксперимента. Обучающиеся не только приобрели компетенции для работы с за-

рубежными базами данных, но и получили советы для эффективной научно-исследовательской деятельности: «Было очень много полезной информации. Также были даны ответы на другие интересующие вопросы, не входящие в тему мастер-класса». Например, в результате рефлексивного интервью была выявлена проблема – многие исследователи не обладают навыками представления научных результатов. Для восполнения дефицитов этих навыков обучающимся были предложены образовательные онлайн-курсы по написанию научных статей.

Также в результате эксперимента был выявлен важный аспект разработки исследовательской стратегии. Зарубежные базы и их аналитические инструменты позволяют определить существующие в настоящее время тренды в определенном научном направлении [21, с. 2868]. По количеству публикаций и цитирований базы выделяют тематики исследований, которые вызывают наибольший интерес в научном мире. Также аналитика баз позволяет определить тематики исследований, которыми занимается небольшой круг ученых (соответственно, статей по этим тематикам пока не очень много), но публикации данных тематик стремительно набирают цитирование, что говорит о возрастающем интересе к данной проблеме со стороны научного сообщества. Такие тематики обычно называют перспективными. При построении исследовательской стратегии студенты, аспиранты и молодые ученые должны выбрать, по какой тематике проводить исследование. Тематика, которая является трендом на сегодняшний день, позволит повысить показатели ученого, его работы быстрее будут набирать цитирование, научная деятельность по трендовому направлению позволяет легче находить зарубежных ученых для коллабораций, организации для стажировок, способствуя развитию международной научной коммуникации. Но, с другой стороны, работая по трендовому направлению, ученому сложнее найти неизученный аспект этого направления и сделать значимое открытие в данной области. В процессе обучения было показано, как получать анализ показателей публикаций по определенным научным направлениям в зарубежных информационных ресурсах, а также обозначены возможные плюсы и минусы научной работы по трендовым направлениям, перспективным направлениям и научным направлениям с низкими наукометрическими показателями. Изучив полученную информацию, исследователь делает выбор, по какой узкой тематике проводить исследования. Результаты рефлексивного интервью показали, что для молодых исследователей очень важен этот вопрос и что большинство участников эксперимента склоняются в пользу выбора перспективного науч-

ного направления, по которому статей еще не очень много, но они стремительно набирают цитирование, что свидетельствует об интересе со стороны научного мира.

Результаты диагностики уровней сформированности компетенций молодых исследователей для работы с зарубежными базами данных Web of Science, Scopus и SciVal после эксперимента представлены в табл. 4.

Таблица 4

*Результаты диагностики уровней сформированности компонентов компетенций для работы с зарубежными базами данных после эксперимента*

| Компонент компетенций | Уровень   |            |            |
|-----------------------|-----------|------------|------------|
|                       | Низкий, % | Средний, % | Высокий, % |
| Мотивационный         | 0         | 0          | 100        |
| Когнитивный           | 0         | 0          | 100        |
| Поведенческий         | 0         | 0          | 100        |
| Рефлексивно-оценочный | 0         | 0          | 100        |

Таким образом, можно зафиксировать, что проведенный эксперимент способствовал повышению уровня сформированности всех компонентов компетенций для работы с зарубежными базами Web of Science, Scopus и SciVal. Согласно результатам диагностики, участники эксперимента не только обладают знаниями о том, как осуществлять поиск информации, анализировать полученные результаты в зарубежных базах, но и умеют использовать в полной мере эти возможности для конкретных исследовательских целей в своей научной деятельности.

Общие результаты опытно-экспериментальной работы представлены в табл. 5.

Сравнительный анализ исходных и окончательных результатов опытно-экспериментальной рабо-

ты позволяет выявить положительную динамику: в результате эксперимента у всех участников были сформированы компетенции на высоком уровне.

Таблица 5

*Результаты диагностики уровней сформированности компонентов компетенций для работы с зарубежными базами данных*

| Уровень | Компонент компетенций |       |                |       |                  |       |                          |       |
|---------|-----------------------|-------|----------------|-------|------------------|-------|--------------------------|-------|
|         | Мотивационный, %      |       | Когнитивный, % |       | Поведенческий, % |       | Рефлексивно-оценочный, % |       |
|         | До                    | После | До             | После | До               | После | До                       | После |
| Низкий  | 0                     | 0     | 87,5           | 0     | 87,5             | 0     | 0                        | 0     |
| Средний | 100                   | 0     | 12,5           | 0     | 12,5             | 0     | 100                      | 0     |
| Высокий | 0                     | 100   | 0              | 100   | 0                | 100   | 0                        | 100   |

Повышение уровня сформированности компетенций для работы с зарубежными информационными ресурсами является результатом реализации в учебном процессе комплекса организационно-методических условий, способствующих формированию компонентов компетенций: ориентирование молодых исследователей на формирование компетенций, вовлечение студентов, аспирантов и молодых ученых в процесс формирования субъектной позиции, а также реализация практической деятельности для приобретения опыта работы с базами Scopus, Web of Science и SciVal.

### Заключение

Таким образом, результаты, полученные в нашем эксперименте, показывают, что модель организационно-методического сопровождения входящего молодых исследователей в мировое публикационное пространство способствует формированию надпрофессиональных навыков работы с зарубежными базами данных Scopus, Web of Science и аналитическим инструментом SciVal, формированию «наукOMETрической грамотности».

### Список источников

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-07052012-n-599/> (дата обращения: 25.06.2021).
2. Постановление Правительства РФ от 29 марта 2019 г. № 377 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации»». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116664/> (дата обращения: 25.06.2021).
3. Постановление Правительства РФ от 8 апреля 2009 г. № 312 «Об оценке и о мониторинге результативности деятельности научных организаций, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского назначения». URL: <http://base.garant.ru/195302/> (дата обращения: 25.06.2021).
4. Проект 5-100. URL: <https://www.5top100.ru/> (дата обращения: 25.06.2021).
5. Приоритет-2030. Лидерами становятся. URL: [https://priority2030.ru/?utm\\_source=redirect&utm\\_from=psal.ru&utm\\_with=love](https://priority2030.ru/?utm_source=redirect&utm_from=psal.ru&utm_with=love) (дата обращения: 25.06.2021).
6. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=0&rangeSize=1> (дата обращения: 25.06.2021).
7. Различным сферам науки – различные критерии наукометрии. URL: <https://scientificrussia.ru/articles/razlichnym-sferam-nauki-razlichnye-kriterii-naukometrii> (дата обращения: 25.06.2021).

8. Салтанова С. В. Наука в России в 10 цифрах. Как изменилась отечественная академия в XXI веке? URL: <https://iq.hse.ru/news/440848258.html?fbclid=IwAR0elbWm8sLlcOXUgGKvt1YmTE3PS0RgarL0jA8yxNkMHZE2FMo9fARnc4c> (дата обращения: 25.06.2021).
9. Николенко В. Н., Вялков А. И., Мартынич С. А., Глухова Е. А. Подходы к оценке эффективности и способы стимулирования публикационной активности в крупном медицинском вузе // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 18–25.
10. Повинич А. Ю. Модель сопровождения вхождения молодых исследователей в мировое публикационное пространство // Организация работы с молодежью. 2020. № 5. URL: <http://ovv.esrae.ru/302-1354> (дата обращения: 25.06.2021).
11. Юревич А. В., Гаврилова Е. В., Ушаков Д. В. Социальные детерминанты научного творчества: модель факторов формирования молодых ученых // Наука. Инновации. Образование. 2016. Т. 11, № 1. С. 115–124.
12. Повинич А. Ю. Образовательные проблемы подготовки молодых ученых // Стратегии развития современной науки: сб. ст.: в 3 ч. М.: Перо, 2020. Ч. 3. С. 75–79.
13. Антропова О. А. Основные тенденции развития образования в странах Европейского союза: общие ценности, подходы и требования к реализации образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 9–15.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
15. Ильязова М. Д. Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2009. № 1 (48). С. 166–172.
16. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2004. № 3 (27). С. 42–52.
17. Тимофеева С. В. Ориентирование будущего психолога на духовно-творческие ценности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006. 22 с.
18. Матвеева Н. И. Формирование субъектной позиции личности учащегося // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2009. № 2. С. 90–93.
19. Макарова Н. С., Дроботенко Ю. Б. Фокус-групповое исследование изменений образовательного процесса в современном вузе // Наукоедение. 2014. № 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/63PVN214.pdf> (дата обращения: 25.06.2021).
20. Wadi M., Yusoff M. S. B., Abdul Rahim A. F., Lah N. A. Z. N. Factors affecting test anxiety: a qualitative analysis of medical students' views // BMC Psychology. 2022. Vol. 10, № 1, Article number 8.
21. Zanotto E. D., Carvalho V. Article age- and field-normalized tools to evaluate scientific impact and momentum // Scientometrics. 2021. Vol. 126, № 4. P. 2865–2883.

## References

1. *Ukaz Prezidenta ot 7 maya 2012 g. No. 599 "O merakh po realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti obrazovaniya i nauki"* [Decree of the President of the Russian Federation from May 7, 2012 No. 599 "On measures to implement state policy in the field of education and science"] (in Russian). URL: <https://legalacts.ru/doc/ukaz-prezidenta-rf-ot-07052012-n-599/> (accessed 25 June 2021).
2. *Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 29 marta 2019 g. No. 377 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Nauchno-tekhnologicheskoye razvitiye Rossiyskoy Federatsii"* [Decree of the Government of the Russian Federation from March 29, 2019 No. 377 "On approval of the state program of the Russian Federation "Scientific and technological development of the Russian Federation"] (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72116664/> (accessed 25 June 2021).
3. *Postanovleniye Pravitel'stva RF ot 8 aprelya 2009 g. No. 312 "Ob otsenke i o monitoringe rezul'tativnosti deyatel'nosti nauchnykh organizatsiy, vypolnyayushchikh nauchno-issledovatel'skiye, opytно-konstruktorskiye i tekhnologicheskkiye raboty grazhdanskogo naznacheniya"* [Decree of the Government of the Russian Federation from April 8, 2009 No. 312 "On the assessment and monitoring of the performance of scientific organizations performing research, development and technological work for civilian purposes"] (in Russian). URL: <http://base.garant.ru/195302/> (accessed 25 June 2021).
4. *Proyekt 5-100* [Project 5-100] (in Russian). URL: <https://www.5top100.ru/> (accessed 25 June 2021).
5. *Prioritet-2030. Liderami stanovyatsya* [Priority 2030. Becoming leaders] (in Russian). URL: [https://priority2030.ru/?utm\\_source=redirect&utm\\_from=psal.ru&utm\\_with=love](https://priority2030.ru/?utm_source=redirect&utm_from=psal.ru&utm_with=love) (accessed 25 June 2021).
6. *Ukaz Prezidenta RF ot 21 iyulya 2020 g. No. 474 "O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda"* [Decree of the President of the Russian Federation from July 21, 2020 No. 474 "On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030"] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=0&rangeSize=1> (accessed 25 June 2021).
7. *Razlichnym sferam nauki – razlichnyye kriterii naukometrii* [Different spheres of science – different criteria of scientometrics] (in Russian). URL: <https://scientificrussia.ru/articles/razlichnym-sferam-nauki-razlichnye-kriterii-naukometrii> (accessed 25 June 2021).
8. Saltanova S. V. *Nauka v Rossii v 10 tsyfrakh. Kak izmenilas' otechestvennaya akademiya v XXI veke?* [Science in Russia in 10 figures. How has the national academy changed in the 21st century?] (in Russian). URL: <https://iq.hse.ru/news/440848258.html?fbclid=IwAR0elbWm8sLlcOXUgGKvt1YmTE3PS0RgarL0jA8yxNkMHZE2FMo9fARnc4c> (accessed 25 June 2021).

9. Nikolenko V. N., Vyalkov A. I., Martynchik S. A., Glukhova E. A. Podkhody k otsenke effektivnosti i sposoby stimulirovaniya publikatsyonnoy aktivnosti v krupnom meditsinskom vuze [Approaches to assessing the effectiveness and ways to stimulate publication activity in a large medical university]. *Iyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 10, pp. 18–25 (in Russian).
10. Povinich A. Yu. Model' soprovozhdeniya vkhozheniya molodykh issledovatelye v mirovoye publikatsyonnoye prostranstvo [Model of support for the entry of young researchers into the global publication space]. *Organizatsyaya raboty s molodezh'yu*, 2020, no. 5 (in Russian). URL: <http://ovv.esrae.ru/302-1354> (accessed 25 June 2021).
11. Yurevich A. V., Gavrilova E. V., Ushakov D. V. Sotsial'nyye determinanty nauchnogo tvorchestva: model' faktorov formirovaniya molodykh uchenykh [Social determinants of scientific creativity: a model of factors of formation of young scientists]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovaniye*, 2016, vol. 11, no. 1, pp. 115–124 (in Russian).
12. Povinich A. Yu. Obrazovatel'nyye problemy podgotovki molodykh uchenykh [Educational problems of training young scientists]. *Strategii razvitiya sovremennoy nauki: sbornik statey: v 3 chastyakh* [Development strategies of modern science: digest of articles: 3 parts]. Moscow, Pero Publ., 2020. Part 3. Pp. 75–79 (in Russian).
13. Antropova O. A. Osnovnyye tendentsii razvitiya obrazovaniya v stranakh Yevropeyskogo soyuza: obshchiye tsennosti, podkhody i trebovaniya k realizatsii obrazovatel'nogo protsesssa [Main trends in the development of education in the countries of the European Union: common values, approaches and requirements for the implementation of the educational process]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*, 2019, no. 1, pp. 9–15 (in Russian).
14. Zimnyaya I. A. *Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competences as an effective-target basis of the competence-based approach in education]. Moscow, Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists Publ., 2004. 40 p. (in Russian).
15. Il'yazova M. D. Invariantnaya struktura kompetentnosti sub'yekta deyatel'nosti [Invariant structure of the subject's competence]. *Vestnik Astrakhanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Vestnik of Astrakhan State Technical University*, 2009, no. 1 (48), pp. 166–172 (in Russian).
16. Zeyer E. F. Modernizatsyaya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod [Modernization of vocational education: a competence-based approach]. *Obrazovaniye i nauka. Izvestiya UrO RAO The Education and Science Journal*, 2004, no. 3 (27), pp. 42–52 (in Russian).
17. Timofeyeva S. V. *Oriyentirovaniye budushchego psikhologa na dukhovno-tvorcheskkiye tsennosti. Avtoref. dis. cand. ped. nauk* [Orientation of the future psychologist towards spiritual and creative values. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2006. 22 p. (in Russian).
18. Matveyeva N. I. Formirovaniye sub'yektnoy pozitsii lichnosti uchashchegosya [Formation of the subject position of the student's personality]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2009, no. 2, pp. 90–93 (in Russian).
19. Makarova N. S., Drobotenko Yu. B. Fokus-grupповое issledovaniye izmeneniy obrazovatel'nogo protsesssa v sovremenном vuze [Focus-group study of changes in the educational process in a modern university]. *Naukovedeniye*, 2014, no. 2 (in Russian). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/63PVN214.pdf> (accessed 25 June 2021).
20. Wadi M., Yusoff M. S. B., Abdul Rahim A. F., Lah N. A. Z. N. Factors affecting test anxiety: a qualitative analysis of medical students' views. *BMC Psychology*, 2022, vol. 10, no. 1, Article number 8.
21. Zanotto E. D., Carvalho V. Article age- and field-normalized tools to evaluate scientific impact and momentum. *Scientometrics*, 2021, vol. 126, no. 4, pp. 2865–2883.

#### **Информация об авторах**

**А. Ю. Повинич**, аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

#### **Information about the authors**

**A. Yu. Povinich**, postgraduate student, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

*Статья поступила в редакцию 15.09.2021; принята к публикации 05.02.2022  
The article was submitted 15.09.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 378.095  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-96-106>

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КИБЕРПРЕСТУПНОСТИ**

***Игорь Александрович Кислицин***

*Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия, [ikisla@gmail.ru](mailto:ikisla@gmail.ru)*

### ***Аннотация***

***Введение.*** Активный рост числа преступных деяний, совершаемых с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), наблюдаемый в последнее время как на территории России, так и во всем мире, обуславливает потребность в сотрудниках органов внутренних дел (ОВД), способных оперативно решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью, используя современные специализированные программы и средства вычислительной техники, в сжатые сроки осваивать необходимые навыки и умения, а также изыскивать нетрадиционные решения.

***Цель*** – основываясь на данных статистических отчетов, результатах научных исследований, мнениях сотрудников ОВД, непосредственно осуществляющих практическую деятельность, а также курсантов образовательных организаций МВД России, провести анализ и выявить педагогические противоречия в рассматриваемой сфере, с тем чтобы в дальнейшем предложить возможные пути их устранения.

***Материал и методы.*** Материалом исследования послужили сведения из статистических отчетов правоохранительных органов о преступлениях, совершенных с применением ИКТ, и результатах противодействия им, публикации иностранных и отечественных авторов о киберпреступности и подготовке соответствующих специалистов, а также выводы, сделанные на основе интервьюирования курсантов вузов системы МВД России и действующих сотрудников ОВД.

В основу методологии исследования положен качественный и количественный анализ статистических сведений, контент-анализ, сравнение и обобщение материалов и документов рассматриваемой тематики, ранжирование результатов анкетирования участников, а также метод экспертных оценок.

***Результаты и обсуждение.*** Тезис о негативной ситуации, связанной с распространением киберпреступлений и недостаточной эффективностью противодействия им, подтверждается статистическими данными Главного информационно-аналитического центра МВД России. Такое положение дел обусловлено в том числе слабой цифровой компетентностью как выпускников образовательных организаций МВД России, так и действующих сотрудников ОВД.

Представители научного сообщества сходятся во мнении о имеющихся проблемах в системе подготовки специалистов в сфере информационной безопасности, а также необходимости создания образовательной платформы для успешного формирования специальных знаний в сфере ИКТ и их внедрения в практическую деятельность правоохранительных органов.

В настоящей работе выявлены и сформулированы педагогические противоречия в области подготовки сотрудников, способных эффективно противодействовать рассматриваемым преступным деяниям. В качестве примера преодоления вышеуказанных противоречий рассматривается опыт Омской академии МВД России, в которой предпринята попытка внедрения современных проблемно ориентированных технических средств и программного обеспечения в образовательный процесс.

***Заключение.*** Выявленные педагогические противоречия указывают на имеющиеся проблемы в области подготовки будущих специалистов по противодействию преступлениям в сфере ИКТ.

Рассмотренные программные средства, предложенная методика их использования в образовательном процессе направлены на развитие у курсантов компетенций, позволяющих сделать практическую деятельность по раскрытию киберпреступлений максимально эффективной и преодолеть выявленные проблемы и противоречия.

***Ключевые слова:*** киберпреступления, информатизация образования, система информационно-аналитического обеспечения деятельности МВД России, специализированные проблемно ориентированные программные средства, профессиональные компетенции будущего сотрудника ОВД

***Для цитирования:*** Кислицин И. А. Педагогические противоречия в системе подготовки специалистов в области противодействия киберпреступности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 96–106. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-96-106>

## PEDAGOGICAL CONTRADICTIONS IN THE SYSTEM OF EDUCATING SPECIALISTS IN THE FIELD OF CYBERCRIMES COUNTERACTION

Igor A. Kislitsin

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation, [ikisla@gmail.ru](mailto:ikisla@gmail.ru)

### Abstract

*Introduction.* Rapidly growing amount of crimes committed using information and telecommunication technologies, which has been observed lately both in Russia and all over the world determines the need in internal affairs employees capable of solving professional tasks with the help of modern software and hardware within minimal period of time, mastering new skills and abilities promptly and finding nonstandard solutions.

*Aim and objectives.* Basing on statistical data analysis, opinions of scientific community, current internal affairs employees and cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia (the MIA of Russia) the purpose is to analyze and reveal pedagogical contradictions in field in question in order to suggest possible ways of removing them in future.

*Material and methods.* Material of research was statistical data on the results of internal affairs bodies of Russian Federation counteraction to crimes committed with the use of information and telecommunication technologies (ITT), domestic and foreign publications on cybercrime and educating specialists in the field of countering it, and also the results of interview with current internal affairs employees and cadets of educational organizations of the MIA of Russia.

The research methodology is based on qualitative and quantitative analysis of statistical data, content-analysis, comparison and generalization of data and documents of theme in question, ranging of interviewing results, and also method of expert evaluations.

*Results and discussion.* As a result of analysis for statistical data from the Main Information and Analytical Center of the MIA of Russia the thesis about negative dynamic of amount of crimes committed using ITT was confirmed, unsatisfactory results of counteraction cybercrimes were marked. The reasons of indicated situation are revealed, including insufficient competence in the field of information technology, both for current internal affairs employees and graduates of educational institutions of the MIA of Russia.

The representatives of scientific community agree that problems exist in the system of educating specialists in the field of information security, and that a “platform” must be created for the successful development of special knowledge in the field of ITT and their implementation in the practical activities of law enforcement agencies.

Pedagogical contradictions in the field of educating specialists in cybercrime counteraction are revealed and formulated in this work. As one of possible ways to overcome these contradictions, Omsk Academy of the MIA of Russia experience in integrating modern problem-oriented software tools into the educational process, and in developing a methodology for their application is examined.

*Conclusion.* The revealed pedagogical contradictions indicate existing problems in the sphere of educating future specialists in crimes counteraction in the field of ITT.

Software tools reviewed in the article and the proposed method of their use in the educational process are aimed at developing competencies in cadets, thus letting the cybercrime counteraction activity to be the most effective and to overcome revealed issues and contradictions.

**Keywords:** *cybercrimes, informatization of education, information and analytical support system for the activities of the MIA of Russia, specialized problem-oriented software, professional competencies of future internal affairs employees*

**For citation:** Kislitsin I. A. Pedagogicheskiye protivorechiya kak novaya kriminal'naya ugroza [Pedagogical Contradictions in the System of Educating Specialists in the Field of Cybercrimes Counteraction]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 96–106 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-96-106>

### Введение

Бурная цифровизация жизнедеятельности общества повлияла и на сферу противоправной деятельности. Сегодня значительная часть преступлений совершается с применением современных технологий: бесконтактный сбыт наркотических средств через интернет-магазины, мошенничества и кражи, совершенные дистанционным способом, экстремистские и террористические проявления в социальных сетях. Даже для организации убийства или причинения тяжких телесных

повреждений зачастую используются средства ИКТ.

Однако, несмотря на то что уголовное законодательство РФ претерпевает постоянные изменения, в нем по-прежнему нет внятного определения для понятия «киберпреступление». Многие ученые и исследователи предлагали свои формулировки, в той или иной степени отражающие различные аспекты данного понятия. Так, В. А. Номоконов и Т. Л. Тропина считают, что «понятие „киберпреступление“ связано как с использованием компьютеров, так и с

использованием информационных технологий и глобальных сетей» [1]. Д. Н. Карпова раскрывает это понятие как «... акт социальной девиации с целью нанесения экономического, политического, морального, идеологического, культурного и других видов ущерба индивиду, организации или государству посредством любого технического средства с доступом в Интернет» [2].

Представляется, что «киберпреступление» выступает как часть целого по отношению к более широкому понятию – «киберпреступность», или «компьютерная преступность».

По нашему мнению, наиболее полно это понятие удалось раскрыть К. Н. Евдокимову, который рассматривает данный термин с двух точек зрения. С одной стороны, определение компьютерной преступности совпадает с установленной законодателем дефиницией «преступления в сфере компьютерной информации, т. е. совокупность противоправных деяний, в которых предметом посягательства являются информация, размещенная на компьютерной технике, средства ее защиты, хранения, обработки и передачи». С другой стороны, компьютерная преступность, или «киберпреступность», трактуется как «совокупность преступлений, в которых компьютерная информация, информационно-телекоммуникационные сети; средства создания, хранения, обработки, передачи компьютерной информации (компьютеры, смартфоны, платежные терминалы и иные компьютерные устройства) являются не только предметами преступного деяния, но и используются в качестве средства и орудия совершения преступления» [3, с. 324]. Аналогичным образом понятие «киберпреступление» трактует американский ученый Anthony Reyes в своей монографии [4, с. 26].

Корректность данного определения отчасти подтверждается изменившимся подходом правоохранительных органов РФ к статистической оценке распространенности преступлений, совершаемых с использованием ИКТ. В июне 2020 г. приказом МВД России введен в действие новый статистический отчет «О результатах деятельности органов внутренних дел Российской Федерации по противодействию преступлениям, совершаемым с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, а также результатах деятельности структурных подразделений органов внутренних дел Российской Федерации, специализирующихся на противодействии преступлениям данного вида». Указанная форма отчетности содержит информацию о 49 составах преступлений, при совершении которых могут использоваться ИКТ [5].

Резюмируя вышесказанное, под ИТ-преступлениями (или киберпреступлениями) мы предлагаем понимать любые преступные проявления, для со-

вершения которых используются ИКТ, а не только деяния, предусмотренные главой 28 Уголовного кодекса РФ – «Преступления в сфере компьютерной информации».

Безусловно, для эффективной организации работы по противодействию ИТ-преступлениям сотрудникам ОВД недостаточно знаний уголовного и уголовно-процессуального законодательства, а также навыков применения тактических приемов раскрытия классических преступных деяний. В настоящее время полицейский должен в совершенстве владеть современными программными и техническими средствами, уверенно ориентироваться в информационном пространстве, находить неординарные решения.

В ходе настоящей работы предполагается проанализировать ситуацию, складывающуюся в системе подготовки будущих сотрудников ОВД в условиях увеличения распространенности преступных деяний, совершаемых с использованием новых цифровых технологий, выявить и сформулировать педагогические противоречия в рассматриваемой сфере, а также предложить возможные пути их устранения.

### **Материал и методы**

В качестве базы эмпирического исследования выступило федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Омская академия МВД России» (ОМА МВД России).

В основу исследования легли отечественные и зарубежные публикации о киберпреступности и подготовке специалистов в области противодействия ей, статистические сведения о результатах противодействия органов внутренних дел Российской Федерации ИТ-преступлениям, а также результаты собеседований с сотрудниками полиции и анкетирования курсантов и слушателей ОМА МВД России.

Статданные, полученные из ГИАЦ МВД России, изучались с использованием методов количественного и качественного анализа. Изучение публикаций по теме исследования проводилось методами сравнения и обобщения, а также контент-анализа.

В исследовании приняли участие 60 курсантов 5-го курса факультета подготовки сотрудников полиции ОМА МВД России, 12 действующих оперативных сотрудников ОВД Челябинской, Свердловской, Омской и Тюменской областей. Для сбора и изучения мнений участников использовали анкетный опрос, ранжирование и метод экспертных оценок.

### **Результаты и обсуждение**

Потребность в модернизации подходов к противодействию киберпреступности неоднократно отмечалась на национальном и международном

уровне. В доктрине информационной безопасности, утвержденной президентом РФ в 2016 г., указывается на «...возрастание масштабов компьютерной преступности, прежде всего в кредитно-финансовой сфере, увеличение числа преступлений, связанных с нарушением конституционных прав и свобод человека и гражданина, в том числе в части, касающейся неприкосновенности частной жизни, личной и семейной тайны, при обработке персональных данных с использованием информационных технологий» [6].

Равным образом Организация Объединенных Наций предлагает государствам «...опробовать конкретные меры, направленные на создание защищенной и устойчивой киберсреды, предупреждать и пресекать преступную деятельность, осуществляемую с помощью Интернета» [7].

По данным правоохранительных органов, на протяжении последних лет распространенность преступлений различных видов, совершаемых с использованием современных информационных технологий, неуклонно увеличивается. Так, результаты анализа, проведенного организационно-аналитическим департаментом МВД России, указывают на увеличение числа зарегистрированных преступлений данной категории в период с 2014 по 2019 г. более чем в 25 раз (рис. 1).

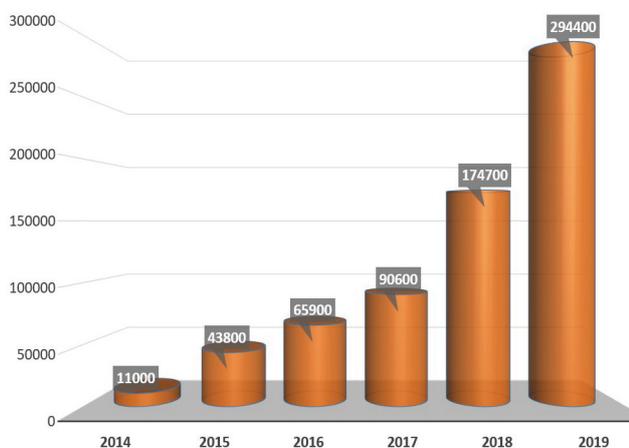


Рис. 1. Изменение количества преступлений, совершенных с применением ИКТ, в 2014–2019 гг.

Тенденция роста данного вида преступности отмечается и в 2020 г. (503,5 тыс.; +71 %).

Большинство преступлений рассматриваемой категории совершены против собственности: 81 % – кражи (172,6 тыс.; рост на 81,6 %) и дистанционные мошенничества (236,3 тыс.; рост на 76,1 %). Значительную долю (12 %) составили деяния в сфере незаконного оборота наркотических средств, психотропных и сильнодействующих веществ (60,8 тыс.; рост на 77,9 %) (рис. 2).

Структура иных 6,7 % IT-преступлений выглядит следующим образом:

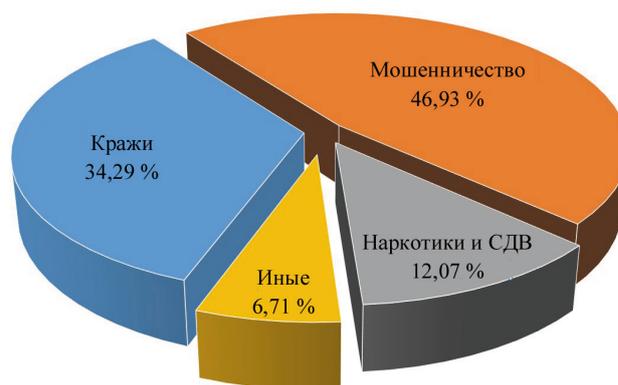


Рис. 2. Структура преступлений, совершенных в 2020 г. с использованием ИКТ

– свыше 8 тыс. совершены в сфере экономической деятельности (незаконное получение или разглашение банковской или коммерческой тайны, сбыт фальшивых денег или ценных бумаг, азартные игры и т. п.),

– около 4 тыс. – в сфере компьютерной информации,

– чуть менее чем по 2 тыс. – распространение порнографических материалов, а также посягательства на свободу, честь и достоинство личности (рис. 3).

Результаты интервьюирования действующих сотрудников уголовного розыска различных субъектов РФ показали, что в последнее время возрастает число киберпреступлений, предусмотренных статьей 163 Уголовного кодекса РФ «Вымогательство», совершенное с использованием коммуникационных возможностей сети Интернет.

Главный критерий эффективности противодействия преступности, в том числе киберпреступности, – это отношение числа раскрытых преступлений к общему числу преступных деяний, по которым приняты процессуальные решения, так называемая раскрываемость преступлений (рис. 4).

Необходимо обратить внимание на то, что раскрываемость преступлений рассматриваемой категории традиционно низкая и в рассматриваемом периоде также демонстрирует негативную тенденцию к снижению, составив 20,1 % (для сравнения: в 2019 г. – 24 %). Иными словами, из 455 тыс. IT-преступлений, по которым органами внутренних дел приняты решения, раскрыто и направлено в суд лишь каждое пятое (рис. 5).

Данная ситуация обусловлена рядом причин. Первая причина – это специфичность противоправной деятельности в данной сфере, а именно активное применение новейших информационно-телекоммуникационных технологий, постоянное появление новых способов и методов совершения преступлений, широкие возможности сокрытия личности преступников (обеспечение анонимности),

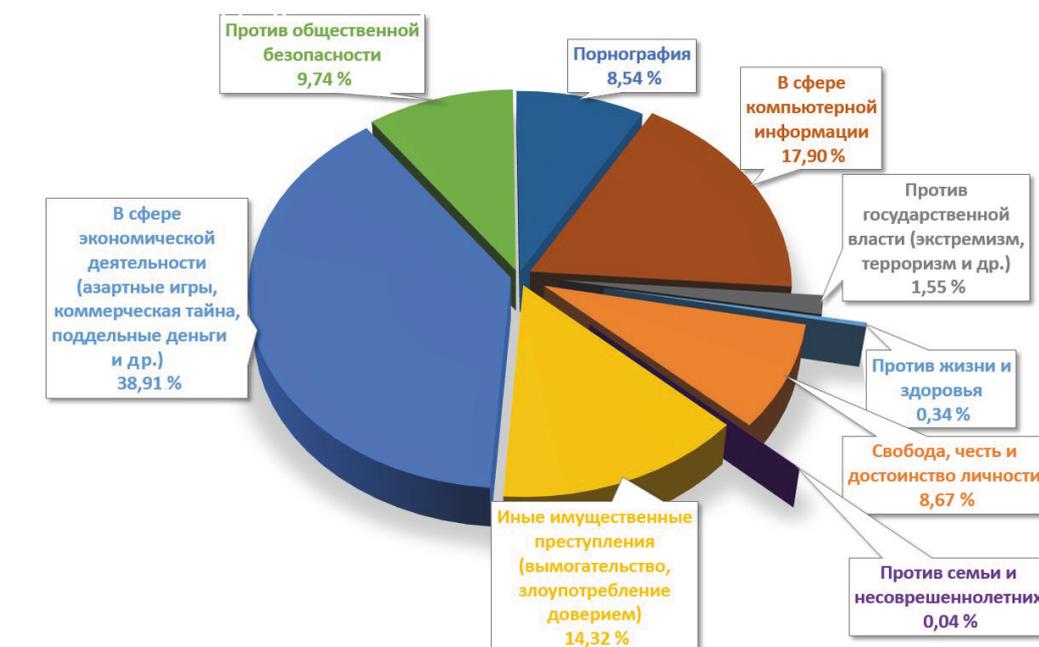


Рис. 3. Структура иных IT-преступлений, совершенных в 2020 г.

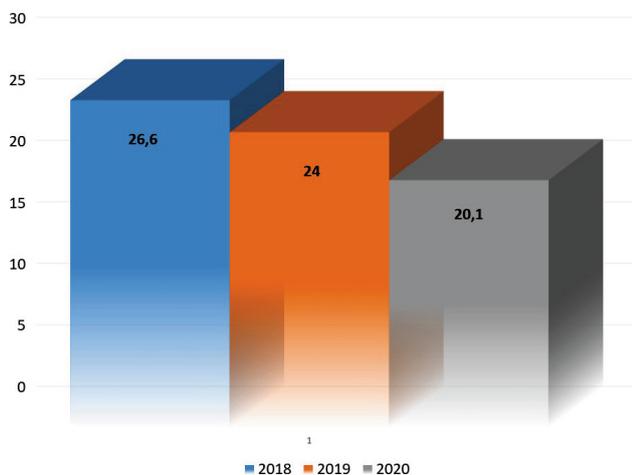


Рис. 4. Изменение раскрываемости преступлений, совершенных с использованием ИКТ в 2018–2020 гг.

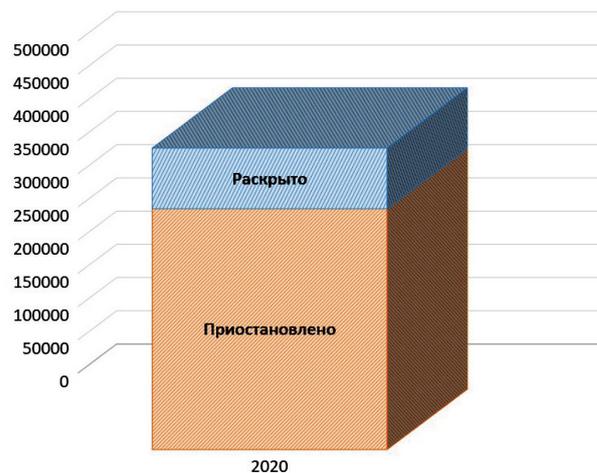


Рис. 5. Отношение раскрытых и приостановленных производством IT-преступлений в 2020 г.

виктимное поведение потерпевших. Вторая немаловажная причина – недостаточная компетентность действующих сотрудников ОВД в сфере информационных технологий.

В целях решения проблемы нехватки специалистов, способных эффективно противодействовать новым видам преступлений, предпринимаются определенные действия. Так, в учебных заведениях МВД России и в рамках межведомственного взаимодействия с гражданскими вузами проводится повышение квалификации действующих сотрудников, специализирующихся на противодействии IT-преступлениям. Актуализируются дополнительные профессиональные программы, разраба-

тываются и реализуются новые методики повышения квалификации соответствующих специалистов.

Однако необходимо уделять внимание не только переподготовке действующих полицейских кадров, но и обучению курсантов, которым после окончания учебного заведения необходимо в кратчайшее время включиться в рабочий процесс и адекватно противодействовать преступной активности новых видов.

На сегодняшний день в системе вузов МВД России наиболее прогрессивными в области подготовки специалистов компьютерных технологий, защиты компьютерной информации и раскрытия ки-

берпреступлений являются три образовательные организации: Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, Санкт-Петербургский университет МВД России и Воронежский институт МВД России. При этом в других региональных ведомственных образовательных учреждениях отмечается серьезная нехватка аналогичных специальностей. С учетом темпов роста числа киберпреступлений и обширной территории нашей страны этого, разумеется, недостаточно.

На проблему недостатка квалифицированных кадров и необходимость создания образовательной платформы для успешного формирования специальных знаний в сфере IT-технологий и их внедрения в практическую деятельность правоохранительных органов в последнее время обращают внимание все большее число представителей научного сообщества. «Для того чтобы успешно противодействовать преступлениям, совершаемым с использованием информационных технологий, правоохранительным органам необходимо подготавливать (переподготавливать) кадры, способные работать в современных условиях и отвечать на новые угрозы, возникающие в мире в информационной сфере» [8, с. 161]. К аналогичному выводу приходит О. Р. Идрисов, отмечая, что «...на современном этапе развития общества возрастает актуальность профессиональной подготовки и качества современного высшего образования не только IT-специалистов, но и юристов, в том числе в целях выявления, пресечения и предупреждения киберпреступлений» [9]. А. В. Царегородцев очерчивает целый пласт проблем, имеющих в системе образования при подготовке специалистов в сфере информационной безопасности, в том числе «...недостаточная оснащенность вузов современными стендами и оборудованием, стремительно устаревающие учебные материалы, в которых уделяется внимание только изучению теоретических вопросов, лишь расширяющих кругозор обучающихся» [10].

Применение новейших информационно-телекоммуникационных технологий и средств в образовательном процессе рассматривается в рукописях таких ученых, как С. В. Титова, Е. С. Полат, В. В. Красильников, В. С. Тоискин, И. Н. Семенова и др. Многие представители научного сообщества обращают внимание на то обстоятельство, что «темпы совершенствования самих информационно-телекоммуникационных технологий заметно опережают темпы развития методов обучения на их основе, в результате чего их дидактический потенциал оказывается востребованным не в полной мере» [11, с. 4].

С учетом вышеизложенного наблюдается *противоречие на социально-педагогическом уровне* между спросом в современном обществе на

высокопрофессиональных специалистов по противодействию киберпреступности и недостаточным уровнем цифровой компетенции выпускников многих образовательных организаций системы МВД России, необходимым для эффективного осуществления этой деятельности.

Особенности документирования киберпреступлений требуют от сотрудников специфических умений и навыков, позволяющих уверенно ориентироваться в едином информационном пространстве, в кратчайшие сроки осуществлять поиск необходимых сведений, в том числе в специализированных информационных системах МВД России. Приходится признать, что в настоящее время теоретические основы и методические приемы формирования вышеуказанных качеств у обучающихся в вузах МВД России разработаны и применяются в недостаточной степени, что подтверждается опросом, проведенным среди слушателей 5-го курса, вернувшихся после прохождения практики в подразделениях уголовного розыска органов внутренних дел. Анализ результатов опроса показал, что, «несмотря на получение фундаментальных базовых знаний по дисциплинам „Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности“ и „Оперативно-разыскная деятельность“, будущим сотрудникам достаточно сложно ориентироваться во всех современных информационных банках данных, в том числе используемых в системе МВД» [12, с. 60].

Таким образом, прослеживаются противоречия еще на двух уровнях: *на научно-педагогическом* – между необходимостью формирования высокой IT-компетентности обучающихся в ходе занятий и низкой разработанностью дидактических средств и теоретических основ ее достижения; *на научно-методическом уровне* – между потребностью во внедрении современных педагогических технологий, ориентированных прежде всего на решение задач, максимально приближенных к практической деятельности, и недостатком соответствующих, в том числе программных, средств, отвечающих современным требованиям.

Исходя из выявленных противоречий, сформулируем проблему, требующую исследования: *как обеспечить приобретение, развитие IT-компетенции курсантов вузов МВД России, которая в перспективе позволит выпускникам незамедлительно включиться в профессиональную деятельность и максимально эффективно осуществлять противодействие преступлениям, совершаемым с применением ИКТ.*

Нивелировать вышеуказанные противоречия и в конечном итоге повысить качество подготовленности будущих сотрудников полиции позволит интеграция в образовательный процесс современных

проблемно ориентированных программных продуктов.

Предлагаем рассмотреть опыт профессорско-преподавательского состава кафедры информационных технологий в деятельности ОВД ОМА МВД России, которым в 2019–2020 гг. в рамках научно-исследовательской работы создан специализированный программный комплекс «Эмулятор сервисов системы информационно-аналитического обеспечения деятельности МВД России».

Единая система информационно-аналитического обеспечения деятельности МВД России (ИСОД МВД России) – это грандиозный проект, предназначенный для обеспечения цифровизации всех направлений деятельности сотрудников полиции по всей стране. ИСОД МВД России введена в эксплуатацию в 2015 г. Одной из составляющих данной системы являются так называемые сервисы обеспечения оперативно-служебной деятельности, которые представляют собой базы с информацией, необходимой для эффективной работы большинства подразделений ОВД, в том числе в сфере пресечения и раскрытия киберпреступлений.

Разумеется, доступ к сервисам ИСОД строго ограничен. Получать информацию имеют право только уполномоченные пользователи, что обусловлено требованиями безопасности и спецификой сведений, накапливаемых в центрах обработки данных. Ограничения, связанные с обеспечением режима секретности, делают невозможным изучение функционала сервисов ИСОД непосредственно на практических занятиях.

Представляется, что изучение возможностей системы только через просмотр презентаций и технической документации вряд ли обеспечит формирование у обучающихся практических навыков, необходимых для уверенной работы с сервисами обеспечения оперативно-служебной деятельности. Между тем до последнего времени полноценные тренажеры, позволяющие изучить функционал ИСОД, не разрабатывались. Данное обстоятельство подтолкнуло руководство кафедры информационных технологий в деятельности органов внутренних дел ОМА МВД России к созданию полнофункционального эмулятора системы информационно-аналитического обеспечения деятельности МВД России.

Интерфейс разработанного программного комплекса абсолютно идентичен реальному portalу. Кроме того, эмулятор предоставляет возможность работать с данными, которые по составу и структуре аналогичны хранимым в настоящей системе [13]. В учебных банках данных, используемых в эмуляторе, содержится около 30 млн объектов хранения. Это сведения о физических и юридических лицах, адресах, транспортных средствах, граждан-

ском оружии, банковских счетах, телефонах, документах, удостоверяющих личность, правонарушениях и т. п. Общий объем информации, используемой в эмуляторе, достигает 20 гигабайт. Отметим, что данные, накапливаемые в эмуляторе, никоим образом не раскрывают персональные данные реальных лиц или какие-либо иные идентифицирующие сведения об объектах, так как сгенерированы случайным образом. Такой внушительный объем информации дает возможность ставить перед обучающимися задачи любой сложности.

К примеру, формулировка задачи может быть представлена в виде синтезированного сообщения суточной оперативной сводки, т. е. содержать информацию о преступлении, отчасти похожую на реально происшедшие события. В целях установления обстоятельств, связанных с условием задачи, курсанту необходимо проанализировать первичную информацию, а затем выбрать поисковые и аналитические средства, необходимые для поэтапного получения дополнительных данных, имеющих отношение к происшествию. Работа в основном осуществляется в разработанном эмуляторе сервисов ИСОД МВД России, кроме того, применяются программы визуализации, в которых наглядно отображаются схемы установленных связей между объектами и событиями или строятся социальные графы, позволяющие провести анализ, выдвинуть гипотезу и решить, в каком направлении двигаться дальше в решении задачи. В результате обучающиеся приобретают и закрепляют навыки эксплуатации реальных систем без угрозы разглашения, порчи или уничтожения сведений, хранимых в центрах обработки данных ИСОД МВД России.

Внедрение в образовательный процесс новых специализированных проблемно ориентированных программных продуктов требует разработки соответствующих методик их применения.

Так, для проведения педагогического эксперимента, призванного оценить эффективность интеграции в образовательный процесс вышеописанного программного комплекса, руководство ОМА МВД России приняло решение о создании новой учебной дисциплины «Профессиональные информационные системы в деятельности ОВД». Рабочая программа этой дисциплины направлена в том числе на развитие у обучающихся общепрофессиональной компетенции ОПК-13 «Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности», определенной новым ФГОС ВО по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность» [14, 15].

В ходе освоения программы рассматриваемой дисциплины у курсантов и слушателей также

должны сформироваться профессиональные компетенции, указанные в квалификационных требованиях к специальной профессиональной подготовке выпускников образовательных организаций системы МВД России, утвержденных министром внутренних дел Российской Федерации, такие как: «способен решать задачи по предупреждению, выявлению, пресечению и раскрытию преступных проявлений, совершаемых в том числе с использованием ИКТ»; «способен формировать оперативные и иные учеты, использовать информационные ресурсы и технологии для решения задач оперативно-разыскной деятельности (ОРД)»; «способен использовать в служебной деятельности средства вычислительной техники, справочно-правовые системы, а также иные учеты и автоматизированные поисковые системы, в том числе с учетом требований информационной безопасности».

В качестве основных индикаторов достижения вышеуказанных профессиональных компетенций могут быть выделены следующие знания, умения и навыки, формируемые у обучающихся в ходе изучения дисциплины:

Знания:

- способов профилактики, пресечения, выявления и раскрытия преступных посягательств и административных правонарушений, в том числе совершаемых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий;

- методов и средств обнаружения доказательственной информации, в том числе на объектах цифровой техники и в киберпространстве;

- состав, функции и конкретные возможности аппаратного и программного обеспечения средств вычислительной техники, используемых в органах внутренних дел, а также технологию работы профессионально ориентированных справочно-информационных, правовых и информационно-поисковых систем.

Умения:

- планировать и проводить оперативно-разыскные мероприятия, в том числе в глобальных компьютерных сетях;

- использовать оперативные и иные учеты, информационные ресурсы и технологии для выявления сведений, а также связей между различными объектами в целях решения задач оперативно-разыскной деятельности;

- применять в оперативно-служебной деятельности справочно-правовые системы, а также иные учеты и автоматизированные информационно-поисковые системы, используемые в ОВД;

- использовать открытые интернет-ресурсы, а также свободное и проприетарное программное обеспечение в служебной деятельности для сбора и анализа информации.

Навыки:

- поиска и анализа значимой информации в глобальных компьютерных сетях в целях решения задач ОРД;

- работы со справочно-правовыми информационными системами, учетами и автоматизированными информационно-поисковыми системами, используемыми в профессиональной деятельности;

- использования средств автоматизации аналитической работы.

Учебная дисциплина «Профессиональные информационные системы в деятельности органов внутренних дел» впервые прошла апробацию среди слушателей, обучающихся на 5-м курсе по специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность (специализация ОРД)» во 2-м семестре 2019 г., после прохождения курсантами полугодовой преддипломной практики. После освоения рабочей программы дисциплины проведено анонимное анкетирование курсантов, анализ результатов которого показал, что более 90 % респондентов отмечают несомненную связь изученной дисциплины с практической деятельностью; около 50 % участников анкетирования высказали мнение, что данную дисциплину полезнее было бы изучать до прохождения преддипломной практики.

Принимая во внимание результаты анкетирования, учитывая модификации, на постоянной основе вносимые в ПК «Эмулятор ИСОД МВД России», такие как реализация новых сервисов и расширение функционала, а также постоянное возникновение новых способов совершения киберпреступлений, рабочая программа рассматриваемой учебной дисциплины в настоящее время перерабатывается.

Внесены изменения в учебные планы основных профессиональных образовательных программ высшего образования, в соответствии с которыми учебная дисциплина «Профессиональные информационные системы в деятельности ОВД» изучается курсантами на четвертом курсе, до прохождения производственной преддипломной практики, скрупулезно перерабатываются планы практических и семинарских занятий.

Безусловно, выявление и раскрытие преступлений, совершенных с использованием ИКТ, вряд ли будет эффективным, если в ходе осуществления этой деятельности использовать только лишь профессиональные информационные системы, эксплуатируемые в ОВД. Поэтому кафедрой информационных технологий в деятельности органов внутренних дел ОМА МВД России с учетом опыта профессорско-преподавательского состава Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя разрабатывается рабочая программа еще одной

дисциплины, получившей название «Криминальная среда и современные информационные технологии», в рамках которой планируется изучать как инновационные способы совершения преступлений, так и средства (в том числе программные) и методы, которые позволяют сотрудникам полиции эффективно противодействовать подобным преступным проявлениям. Разумеется, каждое программное средство проходит тщательную проверку на пригодность к применению в образовательном процессе. Это обусловлено тем, что нередко для использования подобных программ и сервисов необходимо оформление соответствующих допусков и специальных разрешений, имеющих у действующих оперативных сотрудников.

### **Заключение**

Проведенный анализ статистических сведений правоохранительных органов Российской Федерации, изучение мнения действующих сотрудников позволяют сделать вывод, что распространенность киберпреступлений ежегодно увеличивается. При этом имеющиеся в настоящее время методики подготовки специалистов в области противодействия инновационным видам преступности нельзя признать достаточно эффективными, что подтверждается мнениями научного сообщества.

На основании изложенного выделены педагогические противоречия, имеющие непосредственное отношение к настоящему исследованию.

Проведенное исследование показало, что интеграция в процесс обучения программного комплекса «Эмулятор ИСОД МВД России», разработанного на кафедре информационных технологий в деятельности органов внутренних дел ОМА МВД России, а также других проблемно ориентированных программных продуктов, разработка и внедрение учебной дисциплины «Профессиональные информационные технологии в деятельности ОВД» позволяет в определенной степени сформировать у будущих полицейских необходимые общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Приобретенные знания, умения и навыки положительно влияют на эффективность решения задач, возникающих в ходе осуществления оперативно-служебной деятельности по противодействию ИТ-преступности.

Вместе с тем нельзя не отметить, что стремительное развитие информационных технологий в современном обществе, к сожалению, имеет некоторые негативные аспекты, выражающиеся в динамичном изменении форм преступной деятельности, средств и методов ее осуществления.

В связи с этим профессорско-преподавательскому составу образовательных организаций в тесном взаимодействии с действующими сотрудниками ОВД и специалистами коммерческих организаций, осуществляющих деятельность в сфере информационной безопасности, необходимо проанализировать и тщательно переработать рабочие программы учебных дисциплин, непосредственно связанных с информационно-телекоммуникационными технологиями и ИТ-безопасностью.

В частности, для выявления концептуальных подходов к формированию знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного противодействия ИТ-преступности, необходимо проанализировать научно-методические, психолого-педагогические и технические материалы; теоретически доказать и реализовать на практике организационно-педагогические условия формирования соответствующих компетенций в процессе обучения курсантов; предложить и обосновать применение выбранных современных проблемно ориентированных программных продуктов как активных и интерактивных средств обучения тактике и методике выявления и раскрытия ИТ-преступлений, кроме того, разработать комплекс практических учебных заданий с их использованием; предложить методы оценки сформированности компетенций в области противодействия киберпреступности у выпускников образовательных организаций МВД России; осуществить опытно-поисковую работу по проверке эффективности применения разработанной педагогической технологии.

### **Список источников**

1. Номоконов В. А., Тропина Т. Л. Киберпреступность как новая криминальная угроза // Криминология. Вчера. Сегодня. Завтра. 2012. № 1 (24). С. 45–55.
2. Карпова Д. Н. Киберпреступность: глобальная проблема и ее решение // Власть. 2014. № 8. С. 46–50.
3. Евдокимов К. Н., Скляр С. В. Современные подходы к определению понятия, структуры и сущности компьютерной преступности в Российской Федерации // Всероссийский криминологический журнал. 2016. Т. 10, № 2. С. 322–330.
4. Reyes A. Cyber Crime Investigations: Bridging the Gaps Between, Security Professionals, Law Enforcement, and Prosecutors // Syngress Publishing, Inc. 2007.
5. Приказ МВД России от 16 июня 2020 г. № 434 «Об утверждении формы статистической отчетности о результатах деятельности органов внутренних дел Российской Федерации по противодействию преступлениям, совершаемым с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, а также результатах деятельности структурных подразделений органов внутренних дел Российской Федерации, специализирующихся на противодействии преступлениям данного вида».

6. Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации». URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201612060002.pdf> (дата обращения: 02.07.2021).
7. Арзамасцев М. В. К вопросу об уголовно-правовой классификации киберпреступлений // Актуальные вопросы права и отраслевых наук. 2017. № 1(3). С. 11–16.
8. Архипцев И. Н., Сарычев А. В., Красников Р. В. Совершенствование подготовки сотрудников правоохранительных органов по противодействию преступлениям, совершаемым с использованием информационных технологий // Правовая парадигма. 2020. Т. 19, № 2. С. 154–163.
9. Идрисов О. Р. Актуализация подготовки юридических кадров в условиях роста киберпреступности и необходимости борьбы с ней // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы: материалы международной научно-методической конференции, Томск, 31 января 2019 года. Томск: Том. гос. ун-т систем управления и радиоэлектроники, 2019. С. 218–219.
10. Царегородцев А. В., Цацкина Е. П. Влияние информационного общества на подготовку обучающихся в сфере информационной безопасности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 4 (833). С. 191–199.
11. Арбузов С. С. Формирование компетенций в области компьютерных сетей у бакалавров в процессе обучения информатики: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2016. 23 с.
12. Гайдамакин А. А., Дивольд В.Е. Практико-ориентированное обучение информационным технологиям в Омской академии МВД России // Совершенствование образовательных программ, планирование и реализация учебного процесса: материалы всерос. учеб.-метод. конф., посвящ. 100-летию со дня образования Омской академии МВД России, Омск, 28 февраля 2020 г. / под ред. В. А. Гусева, М. С. Десятова. Омск: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2020. С. 59–62.
13. Дивольд В. Е., Гайдамакин А. А., Батюшкин М. В. Профессиональные информационные системы: проблемы и опыт практико-ориентированного обучения // Вестник экономической безопасности. 2020. № 1. С. 329–332.
14. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28 августа 2020 г. № 1131 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.02 „Правоохранительная деятельность“» URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150044> (дата обращения: 04.07.2021).
15. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26 ноября 2020 г. № 1456 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты» URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105270015> (дата обращения: 04.07.2021).

## References

1. Nomokonov V. A., Tropina T. L. Kiberprestupnost' kak novaya kriminal'naya ugroza [Cybercrime as a new criminal threat]. *Kriminologiya. Vchera. Segodnya. Zavtra – Criminology. Yesterday. Today. Tomorrow*, 2012, no. 1 (24), pp. 45–55 (in Russian).
2. Karpova D. N. *Kiberprestupnost': global'naya problema i yeye resheniye* [Cybercrime: a global problem and its solution]. *Vlast'*, 2014, no. 8, pp. 46–50 (In Russian).
3. Evdokimov K. N., Sklyarov S. V. Sovremennyye podkhody k opredeleniyu ponyatiya, struktury i sushchnosti komp'yuternoy prestupnosti v Rossiyskoy Federatsii [Modern approaches to the definition of the concept, structure and essence of computer crime in the Russian Federation]. *Vserossiyskiy kriminologicheskiy zhurnal*, 2016, vol. 10, no. 2, pp. 322–330 (in Russian).
4. Reyes A. *Cyber Crime Investigations: Bridging the Gaps Between, Security Professionals, Law Enforcement, and Prosecutors*. Syngress Publishing, Inc. 2007.
5. *Prikaz MVD Rossii ot 16 iyunya 2020 g. № 434 "Ob utverzhenii formy statisticheskoy otchetnosti o rezul'tatakh deyatel'nosti organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii po protivodeystviyu prestupleniyam, sovershayemym s ispol'zovaniyem informatsionno-telekommunikatsionnykh tekhnologiy, a takzhe rezul'tatakh deyatel'nosti strukturnykh podrazdeleniy organov vnutrennikh del Rossiyskoy Federatsii, spetsializiruyushchikhsya na protivodeystvii prestupleniyam dannogo vida"* [Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated June 16, 2020 No. 434 "On approval of the form of statistical reporting on the results of the activities of the internal affairs bodies of the Russian Federation in countering crimes committed using information and telecommunication technologies, as well as the results of the activities of structural units of the internal affairs bodies of the Russian Federation specializing in combating crimes of this type"] (in Russian).
6. *Ukaz Prezidenta RF ot 5 dekabrya 2016 g. № 646 "Ob utverzhenii Doktriny informatsionnoy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii"* [Decree of the President of the Russian Federation dated December 5, 2016 No. 646 "On Approval of the Doctrine of Information Security of the Russian Federation"] (in Russian). URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201612060002.pdf> (accessed 2 July 2021).
7. Arzamastsev M. V. K voprosu ob ugovovno-pravovoy klassifikatsii kiberprestupleniy [On the issue of criminal-legal classification of cybercrimes]. *Aktual'nyye voprosy prava i otraslevykh nauk*, 2017, no. 1 (3), pp. 11–16 (in Russian).
8. Arkhiptsev I. N., Sarychev A. V., Krasnikov R. V. Sovershenstvovaniye podgotovki sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov po protivodeystviyu prestupleniyam, sovershayemym s ispol'zovaniyem informatsionnykh tekhnologiy [Improving the training of law enforcement officers in countering crimes committed with the use of information technologies]. *Pravovaya paradigma – Legal Concept*, 2020, vol. 19, no. 2, pp. 154–163 (n Russian).

9. Idrisov O. R. Aktualizatsiya podgotovki yuridicheskikh kadrov v usloviyakh rosta kiberneticheskoy prestupnosti i neobkhodimosti bor'by s ney [Updating the training of legal personnel in the context of the growth of cybercrime and the need to combat it]. *Sovremennoye obrazovaniye: kachestvo obrazovaniya i aktual'nyye problemy sovremennoy vysshey shkoly: materialy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii, Tomsk, 31 yanvarya 2019 g.* [Modern education: the quality of education and topical problems of modern higher education: materials of the international scientific and methodological conference, Tomsk, 31 January, 2019]. Tomsk, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics Publ., 2019. P. 218–219 (in Russian).
10. Tsaregorodtsev A. V., Tsatskina E. P. Vliyaniye informatsionnogo obshchestva na podgotovku obuchayushchikhsya v sfere informatsionnoy bezopasnosti [Influence of the information society on the training of students in the field of information security]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 2019, no. 4 (833), pp. 191–199 (in Russian).
11. Arbuzov S. S. *Formirovaniye kompetentsiy v oblasti komp'yuternykh setey u bakalavrov v protsesse obucheniya informatike*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of competencies in the field of computer networks among bachelors in the process of teaching computer science. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Yekaterinburg, 2016. 23 p. (in Russian).
12. Gaidamakin A. A., Divol'd V. E. Praktiko oriyentirovannoye obucheniye informatsionnym tekhnologiyam v Omskoy akademii MVD Rossii [Practice-oriented training in information technology at the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Sovershenstvovaniye obrazovatel'nykh programm, planirovaniye i realizatsiya uchebnogo protsessa: materialy vserossiyskoy uchebno-metodicheskoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu so dnya obrazovaniya Omskoy akademii MVD Rossii, Omsk, 28 fevralya 2020* [Improvement of educational programs, planning and implementation of the educational process: Materials of the All-Russian educational and methodological conference anniversary of the foundation of the Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Omsk, February 28, 2020]. Edited by V. A. Gusev, M. S. Desyatov. Omsk, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2020. P. 59–62 (in Russian).
13. Divol'd V. E., Gaydamakin, A. A., Batyushkin M. V. Professional'nye informatsionnye sistemy: problemy i opyt praktiko-oriyentirovannogo obucheniya [Professional information systems: problems and experience of practice-oriented learning]. *Vestnik ekonomicheskoy bezopasnosti*, 2020, no. 1, pp. 329–332 (in Russian).
14. *Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 28 avgusta 2020 g. № 1131 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – spetsialitet po spetsial'nosti 40.05.02 Pravoohranitel'naya deyatel'nost'"* [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 28, 2020 No. 1131 "On the approval of the federal state educational standard of higher education – specialty in the specialty 40.05.02 Law enforcement"] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150044> (accessed 4 July 2021).
15. *Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii ot 26 noyabrya 2020 g. № 1456 "O vnesenii izmeneniy v federal'nyye gosudarstvennyye obrazovatel'nyye standarty"* [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of November 26, 2020 No. 1456 "On Amendments to Federal State Educational Standards"] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105270015> (accessed 4 July 2021).

#### **Информация об авторах**

**И. А. Кислицин**, аспирант, Омский государственный педагогический университет (наб. Тухачевского, 14, Омск, Россия, 644099).

#### **Information about the authors**

**I. A. Kislitsin**, postgraduate student, Omsk State Pedagogical University (nab. Tukhachevskogo, 14, Omsk, Russian Federation, 644099).

*Статья поступила в редакцию 07.09.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 07.09.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 378.6

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-107-115>

## **ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОНТРОЛЬ В ОЦЕНИВАНИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

*Валерий Алексеевич Чакурин<sup>1</sup>, Валерий Анатольевич Доманский<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup> *Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии,  
Санкт-Петербург, Россия*

<sup>1</sup> *Vchakurin@mail.ru*

<sup>2</sup> *valerii\_domanski@mail.ru*

### **Аннотация**

*Введение.* Подготовка нового поколения высокообразованных кадров, способных приобретать и воспроизводить знания, требует осуществления кардинальных изменений и в оценивании результатов достижений обучения курсантов. Контроль знаний предполагает оценивание знаний, умений и навыков, приобретенных курсантами, а контроль качества обучения направлен на определение уровня и повышение профессионального мастерства преподавателей. Эти направления контроля используются в оценивании степени достижения поставленных целей обучения; выявлении проблем, которые возникают у курсантов в процессе обучения; стимулировании самостоятельной подготовки курсантов; определении степени профессиональной подготовленности преподавателя; получения данных, необходимых для совершенствования учебной, научной и методической деятельности. Так как не существует конкретных унифицированных моделей реализации оценивания учебных достижений курсантов, методы и средства оценивания определяются внутренними нормативами военного института. В связи с этим назрела необходимость обоснования теоретической основы и практического опыта методики обучения контролю учебной деятельности преподавателей военного института как фактора совершенствования качества оценивания учебных достижений курсантов военного института. Решение данной проблемы возможно при условии использования полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста.

*Цель* – разработка и внедрение в образовательную практику полифункционального контроля в оценивании развития военно-профессиональных компетенций курсантов, направленного на повышение качества их теоретической подготовки и компетенций.

*Материал и методы.* Анализ источников, тестирование курсантов и преподавателей, педагогический эксперимент, математический метод оценивания достижений учебной успешности курсантов.

*Результаты и обсуждение.* Раскрыта сущность различных подходов к оцениванию результатов достижений обучения курсантов в военных вузах. Раскрыты основные виды оценивания результатов их образовательной деятельности: диагностическое оценивание, текущее, периодическое (тематическое), итоговое – и выявлены соответствующие им функции: диагностическая, управляющая, управленческая, воспитывающая, аналитико-информационная, мотивационная. Обоснована необходимость разработки и внедрения в образовательную практику полифункционального контроля в оценивании развития военно-профессиональных компетенций курсантов, направленного на повышение качества их теоретической и профессиональной подготовки.

Исследование показало, что комплекс функций контроля в образовательном процессе представляет собой систему полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, которая характеризуется комплексным использованием различных форм и методов контроля на основе взаимодополняемости. Дидактическая полифункциональность контроля обеспечивается реализацией его основных функций, уровень обеспечения которых в учебном процессе оказывает влияние на рост эффективности обучения курсантов. Полифункциональный контроль качества знаний курсантов – целостный управленческий инструмент, в состав которого входят диагностика, исследование, контроль и оценивание.

*Заключение.* Проведенное исследование показало, что одним из перспективных путей оценки качества обучения являются разработка и внедрение в образовательную практику полифункционального контроля в оценивании развития военно-профессиональных компетенций курсантов, направленного на повышение качества их теоретической подготовки и практических навыков. Он основан на адекватных психолого-педагогических подходах, использовании педагогического моделирования и выборе наиболее подходящих организационно-педагогических условий, которые обеспечат эффективность многофункционального контроля профессиональной подготовки будущих офицеров.

**Ключевые слова:** *военно-профессиональное образование, военно-профессиональная подготовка, виды оценивания и функции контроля, полифункциональный контроль, качество знаний, формирование профессиональных компетенций*

**Для цитирования:** Чакурин В. А., Доманский В. А. Полифункциональный контроль в оценивании сформированности военно-профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 107–115. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-107-115>

## MULTIFUNCTIONAL CONTROL IN ASSESSING THE FORMATION OF MILITARY PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MILITARY CADETS

*Valeriy A. Chakurin*<sup>1</sup>, *Valeriy A. Domanskiy*<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> *St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation, St. Petersburg*

<sup>1</sup> *Vchakurin@mail.ru*

<sup>2</sup> *valerii\_domanski@mail.ru*

### **Abstract**

**Introduction.** The training of a new generation of highly educated personnel capable of acquiring and reproducing knowledge requires fundamental changes in the assessment of cadet learning outcomes. Knowledge control involves assessing the knowledge, skills and abilities acquired by cadets, while quality control aims at determining the level and enhancing the professional skills of teachers. These areas of control are used to assess the extent to which the learning objectives have been achieved; to identify problems that cadets encounter in the learning process; to stimulate cadets' independent work; to determine the professionalism of the teacher; to obtain information necessary for the improvement of teaching, research and methodological work. As there are no specific unified models for implementing the assessment of cadet learning achievements, the methods and means of assessment are determined by the internal regulations of the military higher education institution. In this regard, there is a need to substantiate the theoretical basis and practical experience of training methodology for controlling the learning activities of military school teachers as a factor in improving the quality of evaluating the learning achievements of cadets of the Military Institute of the National Guard Troops. This problem can be solved by using a multifunctional control of the professional training of a competence-oriented specialist.

**The aim** is to develop and implement in educational practice a multifunctional control in assessing the development of military-professional competences of cadets, aimed at improving the quality of their theoretical training and competences.

**Material and methods.** Source analysis, testing of cadets and teachers, pedagogical experiment, mathematical method of evaluating the achievements of cadets' learning success.

**Results and discussion.** The essence of different approaches to evaluating the learning outcomes of cadets in military higher education institutions is revealed. The main types of evaluation of the results of their educational activities are revealed: *diagnostic, current, periodic (thematic), and final evaluation*, and their corresponding functions – diagnostic, controlling, managerial, educational, analytical-informational, motivational, and educational – are identified. The necessity of development and implementation in educational practice of multifunctional control in evaluating the development of military-professional competences of cadets, aimed at improving the quality of their theoretical and professional training, was substantiated.

The study has shown that the set of control functions in the educational process is a system of multifunctional control of professional training of a competent specialist, which is characterised by the integrated use of various forms and methods of control on the basis of complementarity. The didactic multifunctionality of control is ensured by the realisation of its main functions, the level of provision of which in the educational process has an impact on the growth of cadet learning efficiency. The multifunctional quality control of cadet knowledge is a holistic management tool that includes diagnosis, investigation, control and evaluation.

**Conclusion.** This study has shown that one of the promising ways to assess the quality of training is to develop and implement in educational practice a multifunctional control in assessing the development of military-professional competences of cadets, aimed at improving the quality of their theoretical training and practical skills. It is based on adequate psychological and pedagogical approaches, the use of pedagogical modelling and the selection of the most effective organisational and pedagogical conditions that will ensure the effectiveness of multifunctional control of future officers' professional training.

**Keywords:** *military professional education, military professional training, types of assessment and control functions, multifunctional control, quality of knowledge, formation of professional competences*

**For citation:** Chakurin V. A., Domanskiy V. A. Polifunktsional'nyy kontrol' v otsenivani sformirovannosti voyenno-professional'nykh kompetentsiy kursantov voyennogo vuza [Multifunctional Control in Assessing the Formation of Military Professional Competencies of Military Cadets]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 107–115 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-107-115>

### Введение

В условиях демократизации и гуманизации общества в условиях развивающегося военно-профессионального образования в Российской Федерации перед коллективами военных вузов возникают новые требования к оцениванию достижений результатов подготовки будущих офицеров.

Качество образования, как утверждает Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Подготовка нового поколения высокообразованных кадров, способных приобретать и воспроизводить знания, требует осуществления кардинальных изменений и в оценивании результатов достижений обучения курсантов. Повышение качества подготовки военных специалистов возможно только при условии такого уровня профессиональной подготовки будущих офицеров, который бы обеспечивал широкий диапазон теоретических знаний и практических умений и навыков, отраженных не только в общих профессиональных компетенциях, но и в военно-профессиональных компетенциях в соответствии с функциями профессионального стандарта, проявляющихся в процессе выработки оптимальных решений для выполнения поставленных профессиональных задач.

При более основательном изучении военно-профессиональных компетенций установлено, что в соответствии с квалификационными требованиями к будущим офицерам определенной специальности их формирование связано с повышением уровня мотивации курсантов в обучении и обеспечении эффективной обратной связи.

### Материал и методы

Повышение качества образовательного процесса профессиональной подготовки будущих офицеров является предметом исследований многих военных ученых. В связи с этим заслуживают внимания математическая модель анализа и прогнозирования качества подготовки военных специалистов В. С. Неделько [2], а также исследования оценки качества и контроля процесса военно-профессиональной подготовки (Б. Н. Савченко [3]; С. Ю. Трапицын [4]; А. А. Филимонов [5] и др.).

Анализ научной разработанности проблемы контроля качества военно-профессиональной подготовки в военных институтах показывает, что сегодня у руководящего и преподавательского состава нет единого подхода к вопросам контроля, проверки, оценочного инструментария как в образовательном процессе, так и в достижении результатов профессиональной подготовки будущих специалистов [6].

В современных условиях одним из важных средств повышения эффективности профессиональной подготовки является создание стимулирующей системы контроля достижений результатов обучения курсантов. Рассмотрим предпосылки готовности курсантов к обучению, в качестве которых выступают:

- цели, стимулирующие к целенаправленной содержательной учебно-познавательной деятельности;
- мотивация к учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности;
- социальная и морально-психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности;
- самостоятельность и активность в учебно-познавательной деятельности, сосредоточенность на овладении профессиональным мастерством [7, 8].

Данные предпосылки базируются на реализации компетентного подхода в образовательной системе ВООВО в соответствии с нормативными документами, предполагающими формирование у будущих специалистов общих и специальных профессиональных компетенций, которые ориентированы на обеспечение продуктивности будущей профессиональной деятельности. Качество образования и подготовленность специалистов по уровню сформированности их профессиональных компетенций как результата образовательных систем оценивают работодатели. В связи с этим в современной образовательной системе происходит пересмотр целей и результатов образования, анализ содержания и методов обучения, технологий организации образовательного процесса и контроля достижения результатов обучения.

М. А. Богдановым [9], З. В. Бородиным [10], Т. В. Герасимовым [11], Г. М. Марченко [7] и А. В. Торичным [12] были выделены специальные требования, предъявляемые к формированию военно-профессиональных компетенций будущего офицера. Для удобства все требования распределены на две большие группы:

- требования, в которых отражены профессиональные и личностные черты будущего офицера;
- морально-психологические требования, предопределенные специальностью выпускника ВООВО.

Представим характеристику выделенных требований. В первой группе специальных требований главнейшей является верность военной присяге, воинской обязанности по защите Отечества. Вторую позицию в этой группе занимают дисциплинированность, внутренняя собранность, сформированная социальная ответственность и готовность стойко переносить трудности военной службы и длительные физические перегрузки. Третья позиция отведена тем требованиям, которые характеризуют офицера как личность, а именно: инициативность, творчество, самостоятельность, решительность, смелость, умение офицера руководить подчиненными, принять единственно правильное командирское решение. Четвертую позицию заняли требования, которые характеризуют офицера как воспитателя, умеющего решать организационно-управленческие задачи. Сюда относятся практические умения офицера организовывать и проводить занятия с личным составом подразделения по всем видам подготовки, обучать подчиненных военнослужащих умению решать практические военные боевые вопросы.

Пятую позицию занимают требования, связанные с уровнем общей и военно-технической культуры офицера. Они предусматривают стремление постоянно совершенствовать свои профессиональные знания, военное мастерство (уровень владения общей и управленческой культурой, адаптационной мобильностью, сформированной контактностью и общительностью, стрессоустойчивостью (эмоциональная, волевая, интеллектуальная), сильной волей, жестким характером; умением постоянно контролировать и самостоятельно оценивать свои поступки и действия; иметь высокий уровень интеллектуального развития).

К перечню морально-психологических требований отнесены: способность к самостоятельным и решительным действиям; высокая бдительность, смелость, храбрость, инициатива в действиях; выносливость, самообладание, физическая закалка, товарищеская взаимопомощь; скорость реакции, способность гибко реагировать на смену обстановки.

Важной чертой формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров является диагностичность, предполагающая возможность объективно оценивать состояние профессиональной подготовки будущих специалистов конкретного направления подготовки, степень достижения конечной цели образовательного процесса в ВООВО.

Как видим, важнейшей составляющей процесса обучения является контроль. Большое количество научных трудов направлено на изучение контроля, на обоснование его теоретико-методологических основ и психологических аспектов; разработке

классификаций видов и методов контроля, его функции в образовательном процессе, создание современных видов контроля – программированный, тестовый и рейтинговый и др. [13, 14].

Анализ научных трудов показал, что общепринятого понятия термина «контроль» не существует.

В контексте нашего исследования остановимся на некоторых из них.

Так, в работе Л. П. Одерий контроль определяется как важный компонент системы учебного процесса, который осуществляется в различных формах для определения уровня знаний, навыков и умений, полученных обучающимися в процессе обучения [15].

Л. М. Русакова отмечает, что контроль в педагогическом процессе в высших учебных заведениях нужно рассматривать как средство педагогического руководства учебно-познавательной деятельностью студентов, при котором осуществляется регулярное поэтапное оценивание и коррекция подготовки специалиста как по усвоению знаний, умений и навыков, так и воспитания обучающихся [16].

У Л. Н. Романишиной контроль – это деятельность, направленная на выявление уровней обученности с целью приведения полученных результатов к профессиональному уровню [17].

### **Результаты и обсуждение**

На современном этапе развития военного образования возникает необходимость понятие «контроль» рассматривать шире приведенных выше трактовок, учитывая, что он является одним из важнейших элементов системы подготовки специалистов и осуществляется в трех приоритетных направлениях: контроль научно-методической работы, контроль знаний, контроль качества обучения.

Контроль знаний предполагает оценивание знаний, умений и навыков, приобретенных курсантами, а контроль качества обучения направлен на определение уровня и повышение профессионального мастерства преподавателей. Эти направления контроля в совокупности используются в оценивании степени достижения поставленных целей обучения; в выявлении проблем, которые возникают у курсантов в процессе подготовки; в активизации самостоятельной деятельности курсантов; в определении степени подготовленности преподавателя; получении информации, необходимой для совершенствования элементов образовательной деятельности [6].

Следуя выводам В. В. Мацюк, можно утверждать, что контроль – это важная составляющая процесса обучения, которая положительно влияет на усвоение учебного материала, способствует улучшению организации учебных занятий, самостоятельной работы, способствует повышению от-

ветственности курсантов и преподавателей за уровень знаний, дает возможность оценить личностные качества курсантов [17].

Основные виды оценивания результатов образовательной деятельности курсантов можно объединить в следующие группы: *диагностическое оценивание, текущее, периодическое (тематическое), итоговое*.

*Диагностическое оценивание* проводится, как правило, с целью определения уровня подготовленности курсантов в начале изучения учебной дисциплины. По результатам преподаватель осуществляет анализ и проектирует стратегию проведения образовательной деятельности в каждой группе курсантов.

*Текущее оценивание* проводится с целью обеспечения обратной связи для улучшения течения учебного процесса, выявляет отклонения запланированных результатов от уровня знаний курсантов. При этом происходит максимальное внедрение методов самооценки для поощрения курсантов к общей ответственности за качество образования.

*Периодическое (тематическое) оценивание* предусматривает оценивание полученных результатов по определенным блокам учебных вопросов (тема, модуль и т. д.).

*Итоговое оценивание* проводится для определения уровня знаний, умений и навыков курсантов в осуществлении будущей профессиональной деятельности. Анализируется эффективность учебной программы, осуществляется ее корректировка и обновление.

Проведенный анализ позволяет определить важнейшие функции оценивания результатов образовательной деятельности. Приведем их характеристику.

*Диагностическая функция* оценивания состоит в определении уровня знаний отдельного курсанта (группы) на конкретном этапе обучения (например, в начале изучения дисциплины «Психология безопасности», основы которой преподавались в средней школе в рамках предмета «Безопасность жизнедеятельности»). Одновременно определяется целесообразность и эффективность организации познавательной деятельности курсанта, предложенной преподавателем методики овладения учебным материалом. Оценивается рациональность выбора форм, методов, приемов и средств обучения, их соответствие содержанию обучения, индивидуальным особенностям курсанта. Результаты оценивания позволяют не только определить состояние знаний курсанта, но и предоставляют преподавателю и курсанту информацию для анализа и проектирования дальнейших действий.

*Обучающая функция* обуславливает такую организацию оценивания достижений результатов об-

учения курсантов, когда проведение контрольных мероприятий способствует повторению, расширению и углублению сложившихся понятий и представлений, повышает осознанность, действенность и совершенство умений и навыков при их использовании. В условиях группового обучения, слушая ответы или наблюдая за практическими действиями своих товарищей, курсант получает дополнительную информацию по вопросам изучаемых дисциплин и имеет возможность сравнить свои представления с ответами других, корректируя собственные взгляды или формулируя дополнения и исправления ошибочных утверждений. Здесь актуальным является развитие собственной оценочной деятельности курсантов.

*Управленческая функция* направлена на выяснение преподавателем причин затруднений, возникающих у обучаемых в процессе обучения, определение недочетов в знаниях и умениях и определение действий, направленных на устранение недостатков. Для оперативного управления учебным процессом, выбора эффективных методов и способов обучения необходима обратная связь, обеспечивающая решение следующих задач: оценивание показателей качества результатов деятельности, сравнение показателей с соответствующими нормативами, принятие управленческих решений относительно объекта управления для улучшения результатов деятельности.

*Аналитико-информационная функция* заключается в получении, анализе и распространении информации о состоянии подготовки будущих офицеров к военно-профессиональной деятельности. Она позволяет объективно определить характер и особенности организации процесса подготовки, установить значимость полученных результатов, их соответствие целям и задачам деятельности военного вуза, раскрыть причины негативных и позитивных тенденций. Эффективность аналитико-информационной функции зависит от качества собранной информации, ее корректности, достоверности, необходимости и достаточности, своевременности ее получения.

*Мотивационная функция* определяет такую организацию оценивания результатов обучения курсантов, которая стимулирует улучшение результатов, развивает их ответственность за полученные результаты, создает атмосферу позитивной конкуренции, формирует познавательные мотивы образовательной деятельности, постепенно увеличивает интерес как к обучению, так и к будущей профессии. Кроме того, положительные последствия контроля стимулируют познавательную активность курсанта, повышают его работоспособность, дают возможность убедиться в своих творческих возможностях, формируют чувство достоинства,

уважения со стороны товарищей в обучении. Отрицательные же последствия стимулируют курсантов реально оценить свои возможности, составить представление о своих недостатках, правильно оценить сложность учебных дисциплин, стимулируют поиск путей и методов преодоления выявленных недостатков в подготовке.

*Воспитательная функция* стимулирует формирование у курсантов умения добросовестно исполнять обязанности; применяя приемы контроля и самоконтроля, растет систематичность учебной деятельности курсантов, увеличивается настойчивость в преодолении трудностей; возрастает активность и самоэффективность. По результатам проверки и оценки знаний курсант должен иметь объективную информацию об уровне своей подготовки, способностях и наклонностях. Перспектива получения высоких результатов в выполнении контрольных заданий побуждает курсантов к совершенствованию и самообразовательной деятельности.

Реализация в образовательном процессе проанализированных функций как тенденций к быстрому обновлению современных подходов в формировании конкурентоспособности будущих специалистов вызывает и внесение изменений в дидактические принципы, на которых основываются проектирование контрольных мероприятий и разработка стратегии проведения оценивания результатов обучения курсантов.

Комплекс функций контроля в образовательном процессе представляет собой систему полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, которая характеризуется комплексным использованием различных форм и методов контроля на основе взаимодополняемости. Дидактическая полифункциональность контроля обеспечивается реализацией его основных функций, уровень обеспечения которых в учебном процессе оказывает влияние на рост эффективности обучения курсантов.

В педагогической деятельности полифункциональность обоснована необходимостью использования разнообразных форм и методов организации учебного процесса, так как полифункциональное оценивание развивает характер оценки.

Полифункциональный контроль качества знаний курсантов, по нашему мнению, – это система сбора, обработки и оценивания качества знаний курсантов, которая дает возможность высказывать оценочное суждение о состоянии учебного процесса в любой момент времени и может обеспечить прогнозирование достижений результатов обучения в его развитии. Полифункциональный контроль качества знаний курсантов – целостный управленческий инструмент, в состав которого

входят диагностика, исследование, контроль и оценивание.

Эффективной реализации нового ФГОС ВО, утвержденного в 2020 г. [18], который ориентирует на конкретизацию содержания универсальных компетенций и обогащение военно-профессиональных компетенций интеграцией с профессиональным стандартом, может способствовать полифункциональный контроль определения сформированности военно-профессиональных компетенций у будущих офицеров.

По сравнению с другими результатами образования компетенция имеет следующие характеристики: а) представляет собой интегрированный результат образования; б) проявляется ситуативно; в) существует как потенциал, наполняемый конкретным содержанием и проявляется в конкретной ситуации. В связи с этим А. В. Хуторской отмечает, что компетенция – это готовность человека к мобилизации знаний, умений, внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации [19].

Следовательно, компетенция рассматривается как объективная категория, общественно признанный уровень знаний, умений и навыков, отношений и т. д. в определенной сфере деятельности человека как абстрактного носителя.

В нашем исследовании под военно-профессиональными компетенциями будущего специалиста мы понимаем не просто совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения, но и возможность будущего офицера ориентироваться в современном информационном пространстве и управлять самообразовательной деятельностью.

Важность формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки определяется спецификой их профессиональной деятельности, профессиональных обязанностей, тесно связанных с решением боевых, служебных, оперативно-служебных и других профессионально важных задач. Это отражает готовность будущих офицеров применять полученные знания, умения, навыки в сочетании с их личностными качествами в процессе военно-профессиональной деятельности, а также обеспечивать проведение аналитико-синтетической обработки информации с целью получения новых знаний для принятия ответственных решений в различных сферах профессиональной деятельности [20].

Формирование профессиональных компетенций у будущих офицеров в рамках исследования рассматривается как сложный интегрированный процесс овладения совокупностью информационно-аналитических знаний, умений, навыков и про-

фессионально-деятельных характеристик, обеспечивающих способность будущих военных специалистов во время профессиональной подготовки к военно-профессиональной деятельности и профессиональной самореализации.

В формировании профессиональных компетенций можно выделить следующие этапы: *информационно-теоретический, процессуально-деятельностный, аналитико-коррекционный* [21].

Целью *первого – информационно-теоретического – этапа* является формирование мотивации к овладению военно-профессиональными компетенциями; актуализация знаний.

На *втором этапе – процессуально-деятельностном* – происходит усвоение общих и профессионально-методических знаний о содержании и формах военно-профессиональных компетенций.

*Третий этап – аналитико-коррекционный* – имеет целью коррекцию реализации формирования военно-профессиональных компетенций.

Итак, по мнению исследователей (С. Я. Батышев, А. А. Новиков, С. Г. Одинцов и др.), профессионализм военной личности обязательно должен включать в себя систему военно-профессиональных компетенций, ориентирующихся на высокое качество военной деятельности, а также систему

личностных норм регулирования поведения и отношений [22].

### Заключение

Современная деятельность офицеров войск национальной гвардии характеризуется существенным ростом роли умственного труда и высокой степенью интеллектуализации. Таким образом, можно констатировать, что современность выдвигает высокие требования к профессиональной подготовке офицеров войск национальной гвардии, побуждает искать новые пути усовершенствования образовательного процесса в ВООВО.

Одним из таких перспективных путей является разработка и внедрение в образовательную практику полифункционального контроля в оценивании развития военно-профессиональных компетенций курсантов, направленного на повышение качества их теоретической подготовки и компетенций. Необходимо взвешенно подойти к разработке адекватных психолого-педагогических подходов, основанных на использовании педагогического моделирования и выборе наиболее эффективных организационно-педагогических условий, которые обеспечат эффективность многофункционального контроля в формировании высокого уровня профессиональных компетенций будущих офицеров.

### Список литературы

1. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. Принят Государственной думой 21 декабря 2012 г. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г., № 273-ФЗ. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007> (дата обращения: 04.12.2021).
2. Неделько В. С. Математические модели анализа и прогнозирования качества подготовки специалистов в военных вузах (на примере высших военных учебных заведений связи): дис. ... канд. экон. наук. Новочеркасск, 2002. 141 с.
3. Савченко Б. Н. Организация процесса военно-профессиональной подготовки в системе военного образования: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 172 с.
4. Трапицын С. Ю. Контроль усвоения знаний, умений и навыков // Трапицын С. Ю., Тимченко В. В. Как оценивать качество знаний: практ. пособие РГПУ. СПб., 2004. С. 6–22.
5. Филимонов А. А. Тестовые технологии контроля качества знаний курсантов военного вуза (на примере специального блока дисциплин): дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 223 с.
6. Серёжникова Р. К., Чакурин В. А., Гарькавый А. В. Методика обучения контролю учебной деятельности преподавателей военного института // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 4 (52). URL: <https://www.scientific-notes.ru> (дата обращения: 16.12.2019).
7. Марченко Г. М. Формирование профессиональной компетентности будущих офицеров тыла: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001. 144 с.
8. Сахарчук Е. И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования как педагогическая проблема // Интеграция образования. 2004. № 3 (36). С. 50–55.
9. Богданов М. А. Анализ практики формирования профессионального мастерства у курсантов современных военных вузов в ходе учебных занятий // Мир образования – образование в мире. 2011. № 1. С. 99–103.
10. Бородин З. В. Педагогическая технология профессиональной подготовки военнослужащих тыла к выполнению боевых задач в условиях локальных конфликтов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. СПб., 2009. № 8 (54). С. 18–23.
11. Герасимова Т. Н. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военно-инженерных вузов на основе проблемно-деятельностного обучения // Мир образования – образование в мире. 2012. № 3. С. 138–145.
12. Торичный А. В. Социально-педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности у курсантов во время учебы // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: сб. междунар. науч.-практ. конф. Брест, 19–20 мая 2011 г. / ред. Т. С. Бутько и др. Брест: БрГУ, 2011. С. 268–271.

13. Мовчан Н. И., Мингазова Д. Н., Сопин В. Ф. Управление качеством образовательного процесса с позиций качества. Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2011. 204 с.
14. Сластенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. 2009. № 1. С. 4–11.
15. Одерий Л. П. Основы системы контроля качества обучения. Киев: ІСДО, 1995. 131 с.
16. Русакова Л. М. Пути повышения эффективности контроля учебно-познавательной деятельности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1989. 16 с.
17. Галустян О. В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2016. 48 с.
18. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 31 августа 2020 г. № 1138 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 40.05.01 “Правовое обеспечение национальной безопасности”». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150037> (дата обращения: 04.12.2021).
19. Хуторской А. В. Технологии проектирования ключевых и образовательных компетенций // Эйдос. 2005. 12 декабря. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 01.12.2021).
20. Астахова Л. В., Трофименко А. Е. Развитие информационно-аналитических компетенций студентов в вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 12. С. 18.
21. Самойленко О. Б. Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза средствами организации самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2013. 222 с.
22. Организация и ведение образовательного процесса в высшем военно-учебном заведении: сб. метод. рекомендаций. М.: РИЦ, 2003. 240 с.

## References

1. “*Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii*”: *federal’nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.2012. Prinyat Gosudarstvennoy dumoy 21 dekabrya 2012 g. Odobren Sovetom Federatsii 26 dekabrya 2012 g., № 273-FZ* [On Education in the Russian Federation”: Federal Law of the Russian Federation of 29.12.2012. No. 273-FZ] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007> (accessed 4 December 2021).
2. Nedel’ko V. S. *Matematicheskiye modeli analiza i prognozirovaniya kachestva podgotovki spetsialistov v voyennykh vuzakh (na primere vysshikh voyennykh uchebnykh zavedeniy svyazi)*. Dis. kand. ekon. nauk [Mathematical models for analyzing and predicting the quality of training specialists in military universities (On the example of higher military educational institutions of communications). Diss. cand. econ. sci.]. Novocherkassk, 2002. 141 p. (in Russian).
3. Savchenko B. N. *Organizatsiya protsessa voyenno-professional’noy podgotovki v sisteme voennogo obrazovaniya*. Dis. kand. ped. nauk [Organization of the process of military professional training in the military education system. Diss. cand. ped. sci.]. Stavropol, 2006. 172 p. (in Russian).
4. Trapitsyn S. Yu., Timchenko V. Kontrol’ usvoyeniya znaniy, umeniy i navykov [Control of the assimilation of knowledge, skills and abilities]. *Kak otsenivat’ kachestvo znaniy: prakticheskoye posobiye RGPU* [How to evaluate the quality of knowledge: practice. RSPU manual]. Saint Petersburg, 2004. Pp. 6–22 (in Russian).
5. Filimonov A. A. *Testovyye tekhnologii kontrolya kachestva znaniy kursantov voennogo vuza (Na primere spetsial’nogo bloka distsiplin)*. Dis. kand. ped. nauk [Test technologies for quality control of knowledge of cadets of a military university (On the example of a special block of disciplines): Diss. cand. ped. sci.]. Stavropol, 2006. 223 p. (in Russian).
6. Serezhnikova R. K., Chakurin V. A., Gar’kavyi A. V. Metodika obucheniya kontrolyu uchebnoy deyatel’nosti prepodavateley voyennogo instituta [Teaching methods for monitoring the educational activities of teachers of the Military Institute]. *Uchenyye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific Notes: The online academic journal of Kursk State University*, 2019, no. 4 (52) (in Russian). URL: <https://www.scientific-notes.ru> (accessed 16 December 2019).
7. Marchenko G. M. *Formirovaniye professional’noy kompetentnosti budushchikh ofitserov tyla*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of professional competence of future rear officers. Diss. cand. ped. sci.]. Saratov, 2001. 144 p. (in Russian).
8. Sakharchuk E. I. Upravleniye kachestvom podgotovki spetsialistov sfery obrazovaniya kak pedagogicheskaya problema [Quality management of training of specialists in the field of education as a pedagogical problem]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of education*, 2004, no. 3(36), pp. 50–55 (in Russian).
9. Bogdanov M. A. Analiz praktiki formirovaniya professional’nogo masterstva u kursantov sovremennykh voyennykh vuzov v khode uchebnykh zanyatiy [Analysis of the practice of forming professional skills among cadets of modern military universities during training sessions]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire*, 2011, no. 1, pp. 99–103 (in Russian).
10. Borodin Z. V. Pedagogicheskaya tekhnologiya professional’noy podgotovki voyennosluzhashchikh tyla k vypolneniyu boyevykh zadach v usloviyakh lokal’nykh konfliktov [Pedagogical technology of professional training of home front servicemen to perform combat tasks in conditions of local conflicts]. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2009, no. 8 (54), pp. 18–23 (in Russian).
11. Gerasimova T. N. Formirovaniye professional’nykh kompetentsiy u kursantov voenno-inzhenernykh vuzov na osnove problemno-deyatel’nostnogo obucheniya [Formation of professional competencies among cadets of military engineering universities on the basis of problem-activity training]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire*, 2012, no. 3, pp. 138–145 (in Russian).

12. Torichnyy A. V. Sotsial'no-pedagogicheskiye aspekty formirovaniya professional'noy kompetentnosti u kursantov vo vremya ucheby [Socio-pedagogical aspects of the formation of professional competence among cadets during their studies]. *Sotsial'no-pedagogicheskaya i mediko-psikhologicheskaya podderzhka razvitiya lichnosti v ontogeneze: sbornik mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Brest, 19–20 maya 2011 g.)* [Socio-pedagogical and medico-psychological support of personality development in ontogenesis: collection of international scientific and practical conference (Brest, May 19–20, 2011)]. Editorial board: T. S. Budko et al. Brest, BrSu Publ., 2011. pp. 268–271 (in Russian).
13. Movchan N. I., Mingazova D. N., Sopin V. F. *Upravleniye kachestvom obrazovatel'nogo protsessa s pozitsiy kachestva* [Quality management of the educational process from the standpoint of quality]. Kazan, KNRTU Publ., 2011. 204 p. (in Russian).
14. Slastenin V. A. Kachestvo obrazovaniya kak sotsial'no-pedagogicheskiy fenomen [The quality of education as a socio-pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*, 2009, no. 1, pp. 4–11 (in Russian).
15. Oderiy L. P. *Osnovy sistemy kontrolya kachestva obucheniya* [Fundamentals of the training quality control system]. Kiev, ISDO Publ., 1995. 131 p. (in Russian).
16. Rusakova L. M. *Puti povysheniya effektivnosti kontrolya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Ways to improve the effectiveness of the control of educational and cognitive activity of students. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Kiev, 1989. 16 p. (in Russian).
17. Galustyan O.V. *Sistema polifunktional'nogo kontrolya professional'noy podgotovki kompetentnogo spetsialista v vysshey shkole. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [The system of multifunctional control of professional training of a competent specialist in higher education. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Voronezh, 2016. 48 p. (in Russian).
18. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 31 avgusta 2020 g. no. 1138 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – spetsialitet po spetsial'nosti 40.05.01 “Pravovoye obespecheniye natsional'noy bezopasnosti” [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 31, 2020 No. 1138 “On Approval of the Federal State Educational standard of Higher Education – specialty in the specialty 40.05.01 “Legal support of national security”] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150037> (accessed 4 December 2021).
19. Khutorskoy A. V. Tekhnologii proyektirovaniya klyuchevykh i obrazovatel'nykh kompetentsiy [Technologies for designing key and educational competencies]. *Eydos*, 2005, December 12 (in Russian). URL: <https://eidos.ru/doc/Eidos-Journal-Content.pdf> (accessed 1 December 2021).
20. Astakhova L. V., Trofimenko A. E. Razvitiye informatsionno-analiticheskikh kompetentsiy studentov v vuze [Development of information and analytical competencies of students at the university]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 12, pp. 18 (in Russian).
21. Samoylenko O. B. *Formirovaniye professional'noy kompetentnosti kursantov voennogo vuza sredstvami organizatsii samostoyatel'noy raboty. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of professional competence of military university cadets by means of organizing independent work. Diss. cand. ped. sci.]. Orel, 2013. 222 p. (in Russian).
22. *Organizatsiya i vedeniye obrazovatel'nogo protsessa v vysshem voenno-uchebnom zavedenii: sbornik metodicheskikh rekomendatsiy* [Organization and management of the educational process in the higher military educational institution: collection of methodical recommendations]. Moscow, RITs Publ., 2003. 240 p. (in Russian).

#### **Информация об авторах**

**В. А. Чакурин**, адъюнкт, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии (ул. Летчика Пилутова, 1, Санкт-Петербург, Россия, 198206).

**В. А. Доманский**, доктор педагогических наук, профессор, профессор, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии (ул. Летчика Пилутова, 1, Санкт-Петербург, Россия, 198206).

#### **Information about the authors**

**V. A. Chakurin**, postgraduate student, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation (ul. Letchika Pilyutova, 1, Saint Petersburg, Russian Federation, 198206).

**V. A. Domanskiy**, Doctor of Pedagogy, Professor, St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation, (ul. Letchika Pilyutova, 1, Saint Petersburg, Russian Federation, 198206).

*Статья поступила в редакцию 08.12.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 08.12.2021; accepted for publication 05.02.2022*

# ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-116-124>

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Галина Васильевна Шевцова<sup>1</sup>, Лариса Евгеньевна Москалец<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова, Новочеркасск

<sup>1</sup> [linna63@mail.ru](mailto:linna63@mail.ru)

<sup>2</sup> [lina\\_ga@rambler.ru](mailto:lina_ga@rambler.ru)

### Аннотация

**Введение.** Актуальность статьи заключается в том, что в анализе перспектив трудоустройства выпускников технических вузов мощным фактором повышения их конкурентоспособности на рынке труда рассматривается иноязычная компетенция. В статье приводятся аргументы в пользу модели профессионально ориентированного обучения иностранному языку, учитывающей профессиональные и языковые потребности специалистов технического профиля.

**Цель** статьи заключается в анализе проблематики мотивации при изучении иностранных языков в техническом вузе и обосновании необходимости разработки определенных мер, побуждающих мотивацию студентов.

**Материал и методы.** В педагогике существуют различные подходы к пониманию сущности, природы и структуры мотивации. Методы изучения и сформулированные трактовки понятия «мотивация» широко варьируются. В данной статье анализируются педагогические подходы, согласно которым мотивация, активно вовлекая студентов технического вуза в учебный процесс, способствует формированию у них иноязычной компетенции.

**Результаты и обсуждение.** Опираясь на многолетний опыт работы в техническом вузе, авторы сформулировали основные условия, способствующие формированию мотивации в процессе обучения иностранному языку. Одним из условий повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка авторы называют актуальное направление в образовательной деятельности технических вузов – профессионально ориентированное обучение, позволяющее посредством своего содержательного наполнения знакомить будущего инженера с его будущей специальностью.

Другим условием повышения уровня мотивации при обучении иностранным языкам в техническом вузе авторы называют использование его потенциала в воспитательном процессе. В данном случае учитывается специфика иноязычного обучения, его диалогичность и межличностное взаимодействие, позволяющие актуализировать творческий потенциал студентов, их личностные и социально-культурные характеристики.

**Заключение.** В статье показано, что профессиональное становление будущего инженера, расширение его социокультурных, познавательных и информативных горизонтов во многом связано с его иноязычной компетенцией. Авторы призывают преподавателей технических вузов расширить комплекс мер, направленных на повышение мотивационного уровня студентов в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе.

**Ключевые слова:** повышение адаптивности выпускников вузов, иноязычная компетентность, мотивация изучения иностранного языка, оптимальная организация учебного процесса, развитие познавательных и профессиональных мотивов, профессионально ориентированное обучение иностранному языку, воспитательный потенциал иностранного языка

**Для цитирования:** Шевцова Г. В., Москалец Л. Е. Роль мотивации при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 116–124. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-116-124>

# FOREIGN LANGUAGE TRAINING

## THE ROLE OF MOTIVATION IN THE PROFESSIONAL FOCUSED FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Galina V. Shevtsova<sup>1</sup>, Larisa E. Moskalets<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI), Novocherkassk, Russian Federation

<sup>1</sup> linna63@mail.ru

<sup>2</sup> lina\_ga@rambler.ru

### Abstract

*Introduction.* The article provides a brief overview of the employment prospects of the technical universities graduates and describes one of the most urgent issues of modern Russian society which is the problem of successful employment of university graduates and optimal realization of their professional and personal potential. The realities of the modern Russian labor market are uncertain, so many university graduates do not have the opportunity to find a job in their specialty, to find a worthy application of the professional knowledge gained at the university.

*Aim and objectives.* The aim of the article is to analyze the problems of motivation in foreign languages learning in the technical university and justify the need to develop certain measures to encourage motivation of students.

*Material and methods.* In pedagogy and psychology, there are different approaches to understanding the essence, nature and structure of motivation. The methods of study and formulated interpretations of the concept “motivation” vary widely. In this article we analyzed pedagogical approaches, according to which motivation, actively involving students of technical higher education institution in the learning process, contributes to the formation of their foreign language competence.

*Results and discussion.* As a result, the problem of creating certain conditions aimed at the increasing of the university graduates’ adaptability at the labor market is raised. This adaptability is based on the obtaining of additional knowledge and competencies. One of the ways to increase the competitiveness of the university graduates at the labor market is foreign language competence which is the complex of knowledge and skills that allows a university graduate to use a foreign language effectively both in professional activities and in social life. Moreover, foreign language competence is regarded today as an integral part of the general professional competence of a technical specialist. In order to obtain the optimal level of foreign language competence the authors recommend using the professional focused foreign language model which takes into account professional and language needs of technical specialists.

The successful realization of professionally-focused foreign language education claims for a certain system of motivation, especially at technical universities, whose students have low motivation to study the foreign language due to the technical style of thinking and underestimation of the importance and value of foreign language knowledge in the future professional functioning. That is why the important pedagogical task is to motivate students to consciously perceive and learn a foreign language.

*Conclusion.* Analyzing the general problems of motivation in the educational process, the authors generalize the pedagogical experience of the Faculty of Foreign Languages at the Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI). The article shows that professional development of future engineers, expansion of their socio-cultural, cognitive and informative horizons, are largely associated with the foreign language competence. The authors call for the technical universities teachers to expand the measures aimed at increasing the motivational level of students in the process of learning a foreign language.

**Keywords:** *improving of the adaptability of university graduates, foreign language competence, motivation to learn a foreign language, optimal organization of the educational process, the development of cognitive and professional motives, professional focused foreign language training, the educational potential of a foreign language*

**For citation:** Shevtsova G. V., Moskalets L. E. Rol’ motivatsii pri obuchenii professional’no oriyentirovannomu inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzov [The Role of Motivation in the Professional Focused Foreign Language Training in a Technical University]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 116–124 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-116-124>

### Введение

Одним из наиболее актуальных вопросов современного российского общества является проблематика успешного трудоустройства выпускников вузов, оптимальной реализации их профессиональ-

ного и личностного потенциала. Реалии современного рынка труда в России таковы, что все чаще выпускники вузов не в состоянии трудоустроиться по специальности и найти достойное применение полученным в вузе профессиональным знаниям.

Еще в 2004 г. высказывалось мнение ряда аналитиков, содержащее опасения роста социальной напряженности в стране, обусловленной обманутыми карьерными ожиданиями молодежи [1] и оттоком молодежи в сферу теневой экономики. В полной мере данное мнение подтверждается непростой ситуацией с трудоустройством нынешних выпускников вузов и еще более острыми перспективами сокращения численности занятых к 2030 г., которое будет особенно заметным среди 20–30-летних [2].

В последние годы структура рынка труда в России характеризуется тенденцией массового трудоустройства выпускников вузов не по полученной специальности. Изучение содержания ряда сайтов по трудоустройству (<https://rosrabota.ru/>, <https://hh.ru/>, <https://rabota.ru/>, <http://hotwork.ru/> и др.) показывает, что в большинстве случаев молодым людям предлагается работать в качестве различного рода менеджеров, агентов, промоутеров, курьеров, кредитных специалистов, продавцов-консультантов и пр. Отдельные данные анкетирования по проблеме молодежной нетрудоустроенности или трудоустроенности не по специальности свидетельствуют о том, что в среднем по окончании вуза по полученной специальности работают 33,3 % от числа опрошенных выпускников, в то время как 66,7 % испытывают определенные затруднения в трудоустройстве согласно полученной специальности [3]. Таким образом, профессиональные знания, полученные за несколько лет обучения в высшем учебном заведении, остаются невостребованными.

Вышесказанное позволяет нам констатировать следующее: в образовательной сфере сегодня как никогда актуальна проблематика создания определенных условий, позволяющих уязвимой в плане трудоустройства молодежи добиться профессионального успеха. Полагаем, что в процессе получения профессионального образования непременно должна учитываться востребованность в повышенной адаптивности выпускников вузов к условиям современного рынка труда и профессий, сформированная в результате получения дополнительных знаний и ряда дополнительных компетенций, востребованных в дальнейшей многогранной и разносторонней профессиональной деятельности.

Много внимания в современной научной публицистике уделяется такому способу повышения адаптивности выпускников вузов, как формирование иноязычной компетенции технического специалиста. Несмотря на устоявшийся многолетний интерес к данной проблематике, ее актуальность не уменьшается. Напротив, чем шире научные, образовательные и профессиональные контакты российских специалистов и предприятий с их зарубежными партнерами, тем более значимым является решение вопроса формирования иноязычной

компетенции студентов и выпускников технических вузов.

Иноязычная компетенция представляет собой комплекс знаний, умений и навыков, позволяющий выпускнику вуза эффективно использовать иностранный язык (ИЯ) как в профессиональной деятельности, так и в социально-бытовой жизни, а также в процессах самообразования и саморазвития. Являясь сегодня неотъемлемым компонентом компетентности специалиста технического профиля, иноязычная компетенция рассматривается также как один из наиболее значимых критериев, определяющих конкурентоспособность и профессиональную успешность выпускников вузов на рынке труда и профессий. В связи с этим актуализируется одна из основных целей обучения ИЯ в техническом вузе – формирование языковой личности, способной к коммуникации, к поиску и обработке иноязычной информации, к принятию и осознанию мультикультурного глобального мира.

Изучая комплексную структуру иноязычной коммуникативной компетенции, ряд авторов выделяют в ней лингвистический, информационный и социально-культурный компоненты; коммуникативные стратегии и тактики, реализация которых и позволяет осуществлять эффективную коммуникацию в соответствии с условиями общения [4].

Однако, как мы считаем, для того чтобы данные компоненты иноязычной компетенции успешно реализовались в процессе обучения, необходима определенная система *мотивации*, побуждающая студентов к осознанному восприятию и изучению иностранного языка. Особенно важной эта актуальная педагогическая задача представляется для преподавателей технических вузов, студенты которых изначально крайне низко мотивированы к изучению ИЯ в силу технического стиля мышления и недооценки значимости и ценности иноязычных знаний в будущем профессиональном функционировании технического специалиста.

Между тем именно мотивация является важнейшей составляющей в достижении успеха в образовательном процессе, поскольку формирует интерес к изучаемой учебной дисциплине. Именно поэтому представляется важным повышать мотивационный уровень студентов, развивать у них стремление получать знания, обновлять и совершенствовать их, адаптируясь к технологически и экономически быстро меняющейся реальности.

### Материал и методы

Следует отметить, что проблематика мотивации в процессе обучения находится в ряду одних из наиболее актуальных вопросов педагогики и психологии. Проблемами мотивации в разное время занимались Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мя-

сищев, П. Я. Гальперин, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн и другие известные ученые, явившие миру большое разнообразие научных подходов к пониманию сущности, природы и структуры мотивации. В педагогической и психологической литературе мотивация изучается в разных аспектах, ее трактовки варьируются. В данной статье мы считаем целесообразным обратиться к некоторым трактовкам, характеризующим разнообразие методов изучения такого феномена, как мотивация. В изученной нами научной и справочной литературе мотивация представлена следующим образом:

– определенной системой взаимосвязанных и взаимоподчиненных мотивов деятельности личности, определяющих ее линию поведения [5];

– совокупностью факторов и процессов, которые направляют поведение на реализацию необходимых целей [6];

– совокупностью побуждений, которые активизируют человека и направляют его на совершение определенных действий [7];

– сложной, многоуровневой системой, включающей в себя потребности, мотивы, интересы, стремления и пр. [8].

В изучении феномена мотивации в образовательном контексте нельзя не обратиться к авторитетному мнению ученых. Так, И. П. Подласый говорит о мотивации как об обобщенном названии средств и методов, побуждающих обучающихся к продуктивной познавательной деятельности [9, с. 184]. И. А. Зимняя, называя мотивацию одним из основных компонентов учебной деятельности, считает, что именно она стимулирует и побуждает обучающихся к совершению действий [10]. То есть мотивацию можно назвать основной движущей силой, обеспечивающей вовлеченность студентов в обучающий процесс, способствующей концентрации внимания и пробуждению интереса, обогащающей лингвистические и экстралингвистические знания и способствующей в конечном итоге формированию иноязычной компетенции.

### Результаты и обсуждение

Многолетний опыт работы на кафедре иностранных языков в одном из крупнейших на юге России техническом вузе – Южно-Российском государственном политехническом университете (ЮРГПУ) (НПИ) имени М. И. Платова – позволяет нам выделить ряд основных условий, успешная реализация которых способствует формированию положительной мотивации в процессе изучения ИЯ в техническом вузе. Этими условиями, на наш взгляд, являются:

1) осмысление и осознание студентами целей и перспектив обучения;

2) оптимальная организация учебного процесса и профессиональная направленность обучения;

3) реализация развивающих воспитательных и образовательно-научных мероприятий, формирующих дополнительную заинтересованность к изучению иностранного языка.

Рассмотрим подробнее перечисленные выше условия, направленные на формирование положительной мотивации к изучению ИЯ в вузе.

1. *Осмысление и осознание студентами целей и перспектив обучения.* В последние годы в научно-педагогической литературе все чаще встречаются практико-ориентированные исследования, в которых анализируются и выявляются образовательные траектории студентов технических вузов, связанные с изучением ИЯ. Мы обратились к результатам интервьюирования студентов Томского политехнического университета, целью которого было выявление личностного отношения студентов к перспективам и целям обучения ИЯ. В публикации Г. В. Шваловой приводится мнение студентов, согласно которому основными целями изучения ИЯ в техническом вузе являются: использование языка в профессиональной деятельности (52%), разного рода коммуникации (22,5%), повышение общекультурного уровня (25,5%) [11]. По мнению опирающейся в своей научной работе на результаты анкетирования Г. В. Шваловой, «мотивация изучения иностранного языка тесно коррелируется с целями и перспективами профессионального становления будущих специалистов» [11].

Важным для нас стало обращение к опыту еще одного технического вуза – МГТУ им. Баумана, в котором проводился письменный опрос студентов, выявляющий их мотивацию изучения иностранного языка. Т. А. Фуфурина в своей публикации выделяет два лидирующих и равнозначных мотива: 1) коммуникативное общение, включающее преодоление языкового барьера, общение с людьми англоязычных стран во время путешествия, устное и письменное общение в Интернете (32%); 2) перспективы престижной работы и ожидания карьерного роста (32%) [12, с. 9]. Далее автор выделяет менее распространенные, с точки зрения студентов, мотивы изучения ИЯ: понимание фильмов, песен, разного рода программ (15%); востребованность ИЯ для использования компьютерных программ (9%); умение прочитать и понять научно-технический текст и инструкции к различным приборам (6%); обмен информацией (3%), обучение за рубежом (1%) и пр. [12, с. 9].

Мы разделяем тезис, приведенный в работе Т. А. Фуфуриной, о «важности повышения уровня мотивации для активизации и развития процессов мышления, познания и понимания при обучении

иностранным языку» [12, с. 10], и с уверенностью можем констатировать следующее: успешный специалист технического профиля сегодня не мыслится без знания ИЯ, столь необходимого для построения научно-профессионального диалога в иноязычной среде. Наша уверенность базируется на результатах анкетирования студентов ЮРГПУ (НПИ) им. М. И. Платова – технического вуза, имеющего давние развитые международные научные и образовательные контакты, в которых демонстрируется солидарность значительной части студентов (76,8 %) во мнении о том, что коммуникативная иноязычная компетенция представляет собой большую значимость в профессиональной самореализации [13].

Эти, как и многие другие примеры практико-ориентированных исследований, в которых анализируются мотивационные аспекты изучения ИЯ, позволяют нам говорить о необходимости имплементации оптимальной организации учебного процесса, в ходе которого формируются компетенции, востребованные будущей профессией.

2. *Оптимальная организация учебного процесса и профессиональная направленность обучения.* Как следует из научной литературы, в отечественной педагогике предлагается строить процесс обучения на основе реализации трех основных этапов в освоении программы обучения: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. О. М. Рябцева, О. В. Наумова, анализируя мотивационный этап обучения, отмечают, что в него включено «создание учебно-проблемной ситуации, которая вводит студентов в предмет изучения предстоящей темы, объяснение ее теоретической и практической значимости, постановку учебной задачи, стоящей перед студентами в ходе освоения темы» [14, с. 3; 19]. Далее, как отмечается в научной литературе, «на операционально-познавательном этапе студенты усваивают содержание темы, овладевают учебными действиями и операциями, входящими в его содержание. В заключительный, рефлексивно-оценочный этап обучения студенты учатся анализировать и оценивать свою учебную деятельность, сопоставляя ее результаты с поставленной учебной задачей» [14, с. 3; 15]. При этом в целях формирования устойчивой положительной мотивации у студентов авторы предлагают организовывать процесс обучения таким образом, чтобы у студентов развивалось эмоциональное удовлетворение от проделанной ими работы, от усвоения новой информации и осознания ее пользы для себя.

Наш педагогический опыт позволяет говорить о том, что в содержательном отношении оптимальная организация учебного процесса при обучении ИЯ в техническом вузе базируется на следующих принципах:

1) целесообразное разделение обучающего материала общеразвивающей тематики и профессионально ориентированной направленности;

2) оптимальное соотношение письменного и устного аспектов при формировании навыков профессиональной коммуникативной компетенции;

3) оптимальное соотношение аудиторной и самостоятельной работы студентов;

4) вариативность учебного материала, включающего как традиционные учебники, так и новейшие публикации из зарубежной научно-технической периодики или интернет-ресурсов.

На наш взгляд, наиболее целесообразной и методически оправданной является *профессионально ориентированная модель* обучения ИЯ в техническом вузе, поскольку она не только коррелируется с указанными выше принципами, но и в полной мере отражает прагматичные устремления и мотивы современного студенчества.

Под профессионально ориентированным направлением в методике чаще всего понимается обучение, учитывающее профессиональные потребности будущих специалистов, формирующее компетентность в конкретных профессиональных сферах. Проблематика данного направления актуальна в условиях технического вуза, ее многоаспектность широко представлена в научных публикациях, в которых вариативность профессионально ориентированного обучения ИЯ понимается как:

– обучение, учитывающее языковые потребности студентов, продиктованные особенностями будущей специфики работы [16];

– обучение, дающее максимальное представление о специфике реальной профессиональной деятельности [17];

– система обучающих средств и методов, содержательно ориентирующая курс обучения ИЯ на будущую профессию, на разнообразные сферы использования ИЯ в профессиональной коммуникации [18, 19];

– средство интеграции с профилирующими дисциплинами и отсюда – ресурс получения дополнительных профессиональных знаний и потенциальный источник формирования профессионально значимых качеств личности [13, 20] и т. д.

Разнообразие трактовок профессионально ориентированного обучения ИЯ не мешает нам выделить его главную особенность: учет специфики будущей профессиональной деятельности, создание в процессе обучения профессионального контекста и коммуникативных ситуативных особенностей.

Как уже отмечалось, одной из базовых характеристик профессионально ориентированного обучения является интеграция с профилирующими дисциплинами, что позволяет студентам получить дополнительные профессиональные знания и активи-

зирать процесс формирования профессионально значимых качеств личности. Несомненно, межпредметные связи, возникающие в процессе этой интеграции, активизируют потенциал ИЯ как источника получения разнообразных знаний, относящихся к будущей профессии, как способа вести диалог на языке специалистов технического профиля с представителями других стран, как источника информации и знакомства с зарубежными технологиями и новейшими разработками.

Для того чтобы профессионально ориентированное обучение ИЯ было эффективным, большое внимание следует обращать на содержание учебных материалов, непосредственно влияющих на формирование и развитие мотивации в процессе обучения. На наш взгляд, значимость содержательного компонента в формировании положительной мотивации в процессе обучения ИЯ определяется следующими критериями:

1) актуальность, практическая ценность, информативная значимость учебного материала, его соответствие как социальным потребностям современности, так и персональным предпочтениям студентов;

2) доступность учебного материала, имеющего смысловые связи с уже накопленными в процессе обучения опытом и знанием студентов;

3) сложность и комплексность учебного материала, с тем чтобы его восприятие происходило в процессе осмысленной деятельности;

4) личностная значимость учебного материала, создающая основу для развития мотивированного изучения ИЯ (в этом случае в целях выявления дополнительных содержательных предпочтений студентов можно проводить их анкетирование и интервьюирование).

Наше убеждение заключается в том, что проведение занятий в соответствии с указанными выше критериями в значительной степени способствует созданию положительной мотивации в процессе обучения.

Вместе с тем, говоря об учебном процессе в высшем учебном заведении, следует подчеркнуть недостаточность мер, направленных лишь на профессиональное обучение. Поскольку любой вуз призван быть не только сугубо образовательным учреждением, но и своеобразным центром развития, становления и самореализации будущего специалиста, большой интерес представляет реализация развивающего и воспитательного потенциала ИЯ в техническом вузе. В данном контексте мы рассматриваем разнообразные развивающие, воспитательные, научно-образовательные и разноплановые внеаудиторные мероприятия как дополнительные меры, направленные на формирование положительной мотивации к изучению ИЯ.

*3. Реализация развивающих воспитательных и образовательно-научных мероприятий, формирующих дополнительную заинтересованность к изучению иностранного языка.* Потенциал иностранного языка в воспитательной сфере обусловлен диалогичностью обучения и межличностным взаимодействием в процессе обучения. Это позволяет преподавателю учитывать активность, способности и внутренние резервы каждого студента, с тем чтобы мотивировать его на занятиях.

Воспитание в вузе средствами ИЯ представляет собой многогранный, непрерывный и длительный процесс, направленный на актуализацию потенциально-личностных качеств студентов, включенных в процесс познания культуры, социума, науки и профессиональной сферы не на родном языке. В целях повышения мотивации на занятиях по ИЯ в вузе рекомендуется использовать методы проблемно-творческого и исследовательского характера, например доклады, сочинения, самостоятельное изучение ряда материалов и сопоставление языковых явлений родного и иностранного языков. Кроме того, как отмечалось нами ранее, важным представляется осуществлять обучение ИЯ в контексте будущей профессии, используя при этом активные формы обучения в виде ролевых игр, групповых дискуссий, моделирования разнообразных профессиональных ситуаций, олимпиад, конкурсов.

Полагаем, что в каждом техническом вузе сложилась своя система реализации воспитательных аспектов при обучении ИЯ, повышающих интерес студентов к изучению иностранного языка и способствующих тем самым повышению их мотивационного уровня. Например, в образовательной практике ЮРГПУ (НПИ) традиционными стали университетские конкурсы на лучший перевод и на лучшую аннотацию английского текста, в которых принимают участие студенты всех направлений вуза. В ходе конкурсов, проходящих в два этапа, выявляются и награждаются победители, занявшие три призовых места; остальные участники получают почетные грамоты за активное участие. Следует отметить действительно активное участие студентов в данных мероприятиях, что объясняется не только интересом к изучению английского языка, но и возможностью проверить свои знания в условиях здоровой конкуренции.

Еще одним традиционным мероприятием в университете стала студенческая межвузовская научная конференция на английском языке, посвященная достижениям науки и техники по разным направлениям, в которых ежегодно участвуют студенты бакалавриата, специалитета и магистратуры ЮРГПУ (НПИ) и представители студенчества из других вузов города. Тщательный отбор и перевод

на английский язык материала для доклада на конференцию, консультации с педагогами кафедры, подготовка презентации своего выступления и т. д., все эти подготовительные действия, как и само выступление на конференции, крайне важны для демонстрации персональных предпочтений и знаний студентов, для их готовности показать эти знания широкой аудитории.

Хотелось бы обратить внимание еще на одно мероприятие, традиционно организуемое в стенах университета силами кафедры иностранных языков и многочисленных студентов всех направлений. Это проходящий ежегодно «Английский вечер», придающий мощнейший положительный импульс в желании студентов творчески проявить себя, в желании говорить, декламировать, петь на английском языке, мотивирующий студентов к изучению английского языка, с тем чтобы лучше понимать язык, лучше говорить на нем и получить возможность креативного самовыражения.

Мы считаем, что мероприятия подобного уровня, проходящие в деловой и психологически комфортной обстановке, в большой степени влияют на повышение уровня самовыражения студентов, способствуют снятию психологического и лингвистического барьеров и тем самым значительным образом положительно воздействуют на мотивационные процессы в ходе изучения ИЯ.

### **Заключение**

Резюмируя изложенное, необходимо подчеркнуть, что в современной педагогической практике технических вузов иностранный язык уже давно рассматривается не только как обычная учебная дисциплина, но как некий адаптационный фактор в социальном и профессиональном становлении бу-

дущего инженера, как фактор повышения статусных профессиональных позиций специалиста, имеющий прямое положительное влияние на построение более успешной карьеры.

Актуальное сегодня направление в образовательной деятельности технических вузов – обучение специальности через язык, обучение языку через специальность – соответствует логике современного студенчества, лежащей в плоскости прагматичного осознания важности изучения ИЯ для успешного построения профессиональной карьеры, что значительно повышает мотивацию студентов к изучению иностранных языков. Профессиональная направленность содержания обучения придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям, поскольку студенты ясно осознают практическую пользу полученных знаний для будущего профессионального функционирования.

Следует говорить о том, что мотивация к изучению ИЯ в техническом вузе формируется под влиянием разнообразных педагогических воздействий и зависит как от организационного и содержательного наполнения учебного процесса, так и от развивающих и воспитательных мероприятий, создающих благоприятный и дружелюбный климат в образовательном процессе.

Поэтому для преподавателей иностранного языка в технических вузах представляется важным оптимально использовать весь комплекс мер, с тем чтобы преодолеть в какой-то степени еще существующую индифферентность определенной части студентов в отношении изучения ИЯ и успешно реализовать в процессе обучения основные условия, направленные на повышение их мотивационного уровня в отношении иностранного языка.

### **Список источников**

1. Высшее образование в России. Аналитический доклад / коллектив авторов под руководством проф. В. Л. Глазычева // ЛОГОС. 2005. № 6 (51). С. 4. URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/number/51/01.pdf> (дата обращения: 16.03.2021).
2. Российский рынок труда: тенденции, институты, структурные изменения: доклад Центра трудовых исследований (ЦеТИ) и Лаборатории исследований рынка труда (ЛИРТ) НИУ ВШЭ / под ред. В. Гимпельсона, Р. Капелюшников, С. Рощина // Центр стратегических разработок. М., 2017. URL: [https://lirt.hse.ru/data/2017/03/21/1170068107/Doklad\\_trud.pdf](https://lirt.hse.ru/data/2017/03/21/1170068107/Doklad_trud.pdf) (дата обращения: 16.03.2021).
3. Насретдинова М. М. Проблемы трудоустройства студентов и выпускников вузов // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. № 7 (14), ч. 5. С. 94–97.
4. Кузнецова Е. С. Учебно-методический комплекс как средство реализации теории коммуникативного иноязычного образования в неязыковом вузе // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-metodicheskiy-kompleks-kak-sredstvo-realizatsii-teorii-kommunikativnogo-inoazychnogo-obrazovaniya-v-neyazykovom-vuze/viewer> (дата обращения: 20.05.2021).
5. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. URL: <http://didacts.ru/slovari/slovar-terminov-po-obschei-i-socialnoi-pedagogike.html> (дата обращения: 20.05.2021).
6. Терминологический словарь. Педагогические технологии. URL: <http://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-pedagogicheskie-tehnologii.html> (дата обращения: 20.05.2021).
7. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины. URL: <http://didacts.ru/slovari/sovremennyi-obrazovatelnyi-process-osnovnye-ponyatija-i-terminy.html> (дата обращения: 20.05.2021).
8. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976. 158 с.

9. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
10. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1986. С. 130–134.
11. Швалова Г. В. Формирование мотивации студентов технического вуза при изучении профессионального иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 11. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2012/12152.htm> (дата обращения: 05.06.2021.)
12. Фуфурина Т. А. Пути повышения мотивации при изучении английского языка у студентов МГТУ им. Н. Э. Баумана. URL: <http://hmbul.ru/articles/156/156.pdf> (дата обращения: 05.06.2021).
13. Нарочная Е. Б., Шевцова Г. В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе. Новочеркасск: Политехник, 2010. 147 с.
14. Рябцева О. М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012 (тематический выпуск). С. 125–129.
15. Наумова О. В. Формирование мотивации учебной деятельности при изучении иностранного языка в процессе обучения аспирантов. URL: [http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2009\\_01/13.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2009_01/13.pdf) (дата обращения: 05.06.2021).
16. Матухин Д. Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121–129.
17. Алещанова И. В., Фролова Н. А. Профессионально ориентированный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7959> (дата обращения: 11.04.2021).
18. Маргарян Т. Д., Гурова Г. Г., Алявдина Н. Г. Профессионально ориентированное обучение английскому языку с использованием информационно-коммуникативных технологий в техническом университете // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. № 3 (57). 2015. С. 188–195.
19. Иванова О. Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: дис. ... канд. пед. наук. Орел. 2005. 245 с.
20. Покушалова Л. В., Серебрякова Л. Т. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе // Молодой ученый. 2012. № 5. С. 305–307.

## References

1. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii. Analiticheskiy doklad* [Higher Education in Russia. Analytical Report]. Authors' team under the guidance of Prof. V. L. Glazychev. LOGOS, 2005, 6 (51), pp. 4. URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/number/51/01.pdf> (accessed 16 March 2021) (in Russian).
2. *Rossiyskiy rynek truda: tendentsii, instituty, strukturnyye izmeneniya: doklad Centra trudovykh issledovaniy (TseTI) i Laboratorii issledovaniy rynka truda (LIRT) NIU VShE* [The Russian Labor Market: Trends, Institutions, and Structural Changes: Report by the Center for Labor Research (CLR) and the Labor Market Research Laboratory (LMRL) of the Higher School of Economics Centr strategicheskikh razrabotok]. Ed. by V. Gimpelson, R. Kapeliushnikov, S. Roshchin. Moscow, 2017 (in Russian). URL: [https://lirt.hse.ru/data/2017/03/21/1170068107/Doklad\\_trud.pdf](https://lirt.hse.ru/data/2017/03/21/1170068107/Doklad_trud.pdf) (accessed 16 March 2021).
3. Nasretdinova M. M. Problemy trudoustroystva studentov i vypusnikov vuzov [Employment problems of university students and graduates]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Scientific and Research Journal*, 2013, no. 7 (14), part 5, pp. 94–97 (in Russian).
4. Kuznetsova E. C. Uchebno-metodicheskiy kompleks kak sredstvo realizatsii teorii kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya v neyazykovom vuze [Educational and methodical complexes as means of implementing the theory of communicative foreign language education in a non-language university]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Bulletin of Voronezh State Technical University*, 2014 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-metodicheskiy-kompleks-kak-sredstvo-realizatsii-teorii-kommunikativnogo-inoyazychnogo-obrazovaniya-v-neyazykovom-vuze/viewer> (accessed 20 May 2021).
5. *Slovar' terminov po obshchey i sotsial'noy pedagogike* [Glossary of terms in general and social pedagogy] (in Russian). URL: <http://didacts.ru/slovari/slovar-terminov-po-obschei-i-socialnoi-pedagogike.html> (accessed 20 May 2021).
6. *Terminologicheskii slovar'. Pedagogicheskiye tekhnologii* [Terminological Dictionary. Pedagogical technologies] (in Russian). URL: <http://didacts.ru/slovari/terminologicheskii-slovar-pedagogicheskiye-tehnologii.html>. (accessed 20 May 2021)
7. *Sovremennyy obrazovatel'nyy protsess, osnovnyye ponyatiya i terminy* [Modern educational process, basic concepts and terms] (in Russian). URL: <http://didacts.ru/slovari/sovremenniy-obrazovatelnyy-process-osnovnyye-ponyatija-i-terminy.html>. Modern educational process, basic concepts and terms (accessed 20 May 2021).
8. Aseyev V. G. *Motivatsiya povedeniya i formirovaniye lichnosti* [Behavioral motivation and personality formation]. Moscow, 1976. 158 p. (in Russian).
9. Podlasyy I. P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Pedagogy: 100 questions – 100 answers: Textbook for Higher Education Institutions]. Moscow, VLADOS-press Publ., 2004. 365 p. (in Russian).
10. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow. 1986. P. 130–134 (in Russian).
11. Shvalova G. V. Formirovaniye motivatsii studentov tekhnicheskogo vuza pri izuchenii professional'nogo inostrannogo yazyka [Formation of motivation in the course of professional foreign language study of technical university students]. *Nauchno-*

*metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept"*, 2012, no. 11, pp. 36–40 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2012/12152.htm>. (accessed 5 June 2021).

12. Fufurina T. A. *Puti povysheniya motivatsii pri izuchenii angliyskogo yazyka u studentov MGTU im. N. E. Baumana* [The ways to increase motivation in studying English among N.E. Bauman Moscow State Technical University students] (in Russian). URL: <http://hmbul.ru/articles/156/156.pdf> (accessed 5 June 2021).
13. Narochnaya E. B., Shevtsova G. V. *Professional'no oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku v tekhnicheskoye vuzov* [Professionally focused teaching of a foreign language in a technical university]. Novocherkassk, Politekhnik Publ., 2010. 147 p. (in Russian).
14. Ryabtseva O. M. *Puti povysheniya motivatsii v izuchenii inostrannogo yazyka* [Ways to increase motivation in foreign language learning]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskiye nauki – Izvestia SFedU. Engineering Sciences*, 2012 (thematic issue), pp. 125–129 (in Russian).
15. Naumova O. V. *Formirovaniye motivatsii uchebnoy deyatel'nosti pri izuchenii inostrannogo yazyka v protsesse obucheniya aspirantov* [Formation of learning activities motivation in the course of foreign language study during the graduate students training] (in Russian). URL: [http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2009\\_01/13.pdf](http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2009_01/13.pdf) (accessed 5 June 2021).
16. Matukhin D. L. *Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsial'nostey* [Professionally-focused foreign language teaching of the students of non-linguistic specialties]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2011, no. 2 (14), pp. 121–129 (in Russian).
17. Aleshchanova I. V., Frolova N. A. *Professional'no-oriyentirovanny podkhod v obuchenii inostrannym yazykam v tekhnicheskoye vuzov* [Professionally-focused approach in foreign languages teaching in a technical university]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2012, no. 6 (in Russian). URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7959> (accessed 11 April 2021).
18. Margaryan T. D., Gurova G. G., Alyavdina N. G. *Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye angliyskomu yazyku s ispol'zovaniyem informatsionno-kommunikativnykh tekhnologiy v tekhnicheskoye universitete* [Professionally-focused English teaching in a technical university on the base of information and communication technologies]. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V. I. Vernadskogo – Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*, 2015, no. 3 (57), pp. 188–195 (in Russian).
19. Ivanova O. Yu. *Professional'no oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov. Dis. kand. ped. nauk* [Professionally-focused foreign language teaching at non-linguistic faculties of higher education institutions. Diss. cand. of ped. sci.]. Orel. 2005. 245 p. (in Russian).
20. Pokushalova L. V., Serebryakova L. T. *Obucheniye professional'no oriyentirovannomu yazyku v tekhnicheskoye vuzov* [Professionally-focused language teaching in a technical university]. *Molodoy uchenyy*, 2012, no. 5, pp. 305–307 (in Russian).

#### **Информация об авторах**

**Г. В. Шевцова**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М. И. Платова (ул. Просвещения, 132, Новочеркасск, Россия, 346428).

**Л. Е. Москалец**, доцент, доцент, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) им. М. И. Платова (ул. Просвещения, 132, Новочеркасск, Россия, 346428).

#### **Information about the authors**

**G. V. Shevtsova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI) (ul. Prosveshcheniya, 132, Novocherkassk, Russian Federation, 346428).

**L. E. Moskalets**, Associate Professor, Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI) (ul. Prosveshcheniya, 132, Novocherkassk, Russian Federation, 346428).

*Статья поступила в редакцию 17.08.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 17.08.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 378.14:81'25  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-125-134>

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОБИЛЬНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ ПЕРЕВОДЧИКА

**Яна Борисовна Емельянова**

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,  
Нижний Новгород, Россия, [yemelyanova2007@yandex.ru](mailto:yemelyanova2007@yandex.ru)

### *Аннотация*

*Введение.* Языковые знания переводчика функционируют в условиях повышенной психологической и когнитивной нагрузки, что требует от переводчика особого профессионально ориентированного владения языками. Одной из таких характеристик является мобильность языковых знаний.

*Цель* – определить и проанализировать факторы, влияющие на степень мобильности языковых знаний, и предложить рекомендации относительно подходов и заданий для использования на занятиях по иностранному языку с целью повышения мобильности языковых знаний студентов-переводчиков.

*Материал и методы.* Материалом исследования послужили теоретические труды отечественных и зарубежных ученых в области переводоведения, билингвального лексикона, переключения кодов, а также методики преподавания иностранных языков. Применялись следующие теоретические и эмпирические методы: анализ научно-методической литературы, обобщение опыта, анализ и синтез, сравнение, моделирование, экстраполирование, анализ педагогического опыта.

*Результаты и обсуждение.* Были выявлены следующие факторы, влияющие на уровень мобильности языковых знаний: 1) характер репрезентаций в билингвальном лексиконе (на основе связи слов или семантического опосредования); 2) характер связей между языками и концептуальным блоком, в частности степень независимости иностранного языка и наличие прямой связи между ним и концептуальным блоком; 3) условия, необходимые для формирования и функционирования межъязыковых связей (определенная тематика, подключение друг к другу семантических систем в двух языках и разных тематических областей); 4) психологическая готовность к заданности языковых средств рамками задания.

Повышению уровня мобильности языковых знаний может способствовать: 1) целенаправленная работа с «проблемными» лексическими единицами; 2) повышение частоты использования языкового материала; 3) укрепление связи между иностранным языком и концептуальным блоком за счет разнообразия контекстов и типов заданий (вписывание языковых средств в систему связей с другими ресурсами языка, совершение различных когнитивных операций с изучаемыми языковыми средствами, выявление и целенаправленное заполнение пробела в знаниях); 4) тренировка языковых средств в рамках определенного тематического контекста и подключение других тематических областей; 5) тренировка использования языковых единиц в условиях заданности и укрепление связи от родного языка к иностранному (задания, предполагающие использование определенных языковых средств в заданных условиях).

*Заключение.* Организация иноязычной подготовки переводчиков с учетом факторов, влияющих на мобильность языковых знаний, и целенаправленное включение необходимых заданий позволят сформировать предпосылки для оперативного функционирования языковых знаний в переводе.

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка переводчика, мобильность языковых знаний, билингвальный лексикон, переключение кодов

*Для цитирования:* Емельянова Я. Б. Психолингвистические и психологические основы мобильности языковых знаний переводчика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 125–134. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-125-134>

## PSYCHOLINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF MOBILITY OF TRANSLATOR'S LINGUISTIC KNOWLEDGE

**Yana B. Emelyanova**

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, [yemelyanova2007@yandex.ru](mailto:yemelyanova2007@yandex.ru)

### *Abstract*

*Introduction.* Translator's linguistic knowledge operates under conditions which are different from ordinary language use, i.e., under increased psychological and cognitive load. For this reason, it should possess some professionally

oriented characteristics which will ensure its effective functioning in the translation process. One of such characteristics is the mobility of translator's linguistic knowledge.

*Aim* of the paper is to identify and analyse factors which influence the degree of mobility of translator's linguistic knowledge and to give some recommendations as to what approaches and activities can be used to increase it when teaching foreign languages to trainee translators.

*Material and methods.* The material of the research included theoretical and practical works of national and foreign researchers in the field of translation studies, bilingual lexicon, code-switching, foreign language teaching. The following theoretical and empirical methods were used: analysis of scientific and methodological literature, generalization of experience, analysis and synthesis, comparison, modeling, extrapolation, analysis of pedagogical experience.

*Results and discussion.* Based on the analysis of literature the following factors influencing the degree of mobility of translator's linguistic knowledge have been identified: 1) the type of lexical representations in the bilingual lexicon (word association vs concept mediation); 2) the type of connections between languages and the conceptual store in the bilingual lexicon, and more specifically, the degree of independence of a foreign language and the existence of a direct connection between this language and the conceptual store; 3) conditions required for the creation and functioning of interlingual connections (connections within one vs across different subject areas, connections between semantic systems in a foreign and native language.); 4) psychological readiness for using linguistic means determined by the task.

The following approaches and activities can contribute to increasing the degree of mobility of linguistic knowledge: 1) specifically targeting words and phrases which cause mobility to decrease; 2) increasing the frequency of occurrence of newly and previously learnt vocabulary; 3) strengthening the connection between the foreign language and the conceptual store through varying contexts and types of activities (cognitive operations with vocabulary, information-gap tasks); 4) ensuring vocabulary practice within one or across multiple subject areas; 5) ensuring the use of vocabulary determined by the task and strengthening the connection from L1 to L2 (pushed output tasks).

*Conclusion.* Bearing in mind the factors which affect mobility of linguistic knowledge and using appropriate activities, it is possible to create preconditions for prompt functioning of translator's linguistic knowledge in the translation process.

**Keywords:** *language teaching for translation, mobility of linguistic knowledge, bilingual lexicon, code-switching*

**For citation:** Emelyanova Ya. B. Psicholingvisticheskiye i psichologicheskiye osnovy mobil'nosti yazykovykh znaniy perevodchika [Psycholinguistic and Psychological Foundations of Mobility of Translator's Linguistic Knowledge]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 125–134 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-125-134>

## Введение

Языковые знания переводчика функционируют в условиях повышенной психологической и когнитивной нагрузки, которые обусловлены заданностью параметров переводческой ситуации (языковое оформление, содержание и тип переводимого текста, направление перевода), ограниченностью временных рамок, переключением кодов и некоторыми другими факторами, связанными со спецификой каждого конкретного вида перевода. Использование переводчиком языковых знаний имеет свою специфику: а) рассматривается как особое [1]/ профессиональное [2] использование языковых знаний; б) предполагает иной характер «видения, восприятия» языков [3] и владения ими; в) требует дополнительных профессионально значимых навыков, умений [4].

Специфический характер использования языков в переводческом контексте требует особого профессионально ориентированного владения языками. Одной из профессионально значимых характеристик является мобильность языковых знаний, т. е. оперативность поиска, активации и извлечения языковых средств, адекватных требованиям переводческой ситуации и необходимых для решения конкретной переводческой задачи.

Однако, как показывает практика, отличное владение языками не является гарантией мобильности языковых знаний в конкретной переводческой ситуации, о чем свидетельствуют сбои, снижение темпа, трудности с подбором адекватных соответствий или просто отсутствие вызова нужных лексических единиц, несмотря на их известность переводчику. С подобными проблемами начинающих переводчиков сталкиваются преподаватели перевода, особенно устного, однако от них не застрахованы и практикующие переводчики. Это свидетельствует о том, что формирование предпосылок для оперативного функционирования знаний требует целенаправленной работы.

Анализ психолингвистических исследований билингвального лексикона, речепорождения и переключения кодов позволяет предположить, что формирование предпосылок или, наоборот, препятствий для оперативного функционирования языковых средств в переводе может происходить не только на занятиях по переводу, но и раньше, а именно в процессе изучения иностранного языка.

Цель данной работы – определить и проанализировать факторы, влияющие на степень мобильности языковых знаний в иностранном языке и при его функционировании в паре с родным, а также

предложить рекомендации, позволяющие обеспечить формирование предпосылок для повышения мобильности языковых знаний студентов-переводчиков на занятиях по практике иностранного языка.

### Материал и методы

Материалом исследования послужили теоретические труды отечественных и зарубежных ученых в области переводоведения, билингвального лексикона, переключения кодов, а также методики преподавания иностранных языков. Применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы, обобщение опыта, анализ и синтез, сравнение, моделирование, экстраполирование, анализ педагогического опыта.

### Результаты и обсуждение

#### Факторы, влияющие на уровень мобильности языковых знаний

*Характер репрезентаций в билингвальном лексиконе*

Репрезентации в ментальном лексиконе билингвов могут быть двух видов:

1) на основе связи слов (word association) между словами в Я2 и их соответствиями в Я1. В этом случае слова Я2 накладываются на слова в Я1, ассоциируются с их значениями. Такой характер репрезентаций свидетельствует о слабости или отсутствии связи непосредственно между Я2 и концептуальным блоком лексикона, т. е. о зависимости Я2 от Я1, его функционировании через посредство Я1. По этим причинам процесс поиска, активации и извлечения слов в Я2 происходит медленнее и далеко не всегда успешно;

2) на основе семантического опосредования (concept mediation), когда существует прямая связь между каждым из языков и концептуальным блоком и независимость Я2 от Я1 [5].

Характер репрезентаций зависит от ряда факторов.

1. *Возраст и контекст овладения языком.* Изучение языка в раннем детстве в языковой среде обеспечивает формирование репрезентаций на основе семантического опосредования. При изучении Я2 в более позднем возрасте и вне языковой среды чаще формируются репрезентации на основе связи слов.

2. *Частотность употребления слов/частота встреч со словом.*

Высокочастотные слова чаще хранятся в виде репрезентаций, основанных на семантическом опосредовании [5], и требуют меньше времени на ответную реакцию, характеризуются более оперативным и качественным извлечением [6, с. 1648]. Большинство низкочастотных слов Я2 хранятся в виде репрезентаций, основанных на связи слов,

что отражает слабость связи между репрезентацией формы в Я2 и концептуальным блоком в силу недостаточной практики их использования. В результате при переводе таких слов опора будет осуществляться на связи между словами.

Говоря о влиянии частоты использования слов на характер их репрезентаций в лексиконе, необходимо учитывать два аспекта:

а) репрезентативная структура для каждой отдельной пары слов в двух языках может изменяться в условиях ее использования или неиспользования;

б) частотность слов в большей степени коррелирует между языками, т. е. распространяется на соответствующие слова в другом языке.

#### 3. *Конкретность/абстрактность значения слов.*

Конкретные слова отличаются большей мобильностью, что проявляется в более быстрой активации и извлечении, сокращении времени реакции [7], а также в положительном влиянии на перевод в обоих направлениях [5]. Это объясняется тем, что они:

а) усваиваются и запоминаются лучше и быстрее, поскольку непосредственно ассоциируются с выражаемым значением, что обеспечивает более быстрый концептуальный доступ;

б) имеют большую степень семантической общности в разных языках, так как структуры билингвальной памяти, относящиеся к этим словам, в большей степени интегрированы между языками;

в) имеют более высокую степень образности (word imageability), т. е. возможность ассоциирования слова с чем-либо. К конкретным словам быстрее и проще подбираются ассоциации, чем к абстрактным. Было установлено, что образность слова оказывает положительное влияние на выполнение заданий на перевод в оба направления [7].

Абстрактные слова с большей вероятностью будут иметь значения, специфические для каждого конкретного языка, поскольку они в меньшей степени накладываются друг на друга [8] и требуют больше времени для активации и извлечения.

Таким образом, характер репрезентаций в билингвальном лексиконе отражает степень зависимости слов в Я2 от их соответствий в Я1, обусловлен спецификой конкретных типов лексических единиц и оказывает непосредственное влияние на скорость их поиска, активации и извлечения.

В контексте перевода зависимость Я2 от Я1 может проявляться в простой подстановке соответствий, что в большинстве случаев не позволяет обеспечить адекватную коммуникацию с переводом. Как известно, переводчик переводит не слова, а смысл, что оказывается затруднительным, если Я2 несамостоятелен, и связь между ним и концептуальным блоком слабая. Что касается высоко/низко-

частотных и абстрактных/конкретных лексических единиц, то переводчик работает в условиях заданности языковых средств оригиналом и может столкнуться с любыми языковыми средствами. Появление даже одной «проблемной» лексической единицы (особенно в устном переводе) может привести к сбою, снижению темпа перевода, более долгому поиску соответствий в переводящем языке. Соответственно, необходимо уделять особое внимание подобным языковым средствам в процессе изучения иностранного языка, поскольку на занятиях по переводу это не всегда возможно и уместно.

*Характер связей между языками  
и концептуальным блоком*

Характер связей между Я1 и Я2 и концептуальным блоком определяется уровнем владения языками, возрастом и порядком их усвоения. В случае более позднего изучения Я2 ключевой проблемой является слабость связи от Я1 к Я2 и от Я2 к концептуальному блоку, поскольку при изучении второго языка обучаемые обычно ассоциируют новое слово со словом в родном языке, и связь в направлении «от первого языка ко второму» не развивается настолько активно, как «от второго языка к первому». Это оказывает негативное влияние на скорость: 1) извлечения языковых средств и 2) переключения между языками.

В первом случае применительно к Я2 мы можем говорить:

- 1) о более низком уровне активации языка;
- 2) меньшей степени доступности ответа и более низкой скорости его припоминания и вызова;
- 3) большей осознанности процессов языковой обработки, требующей более значительных усилий и времени.

В случае переключения между языками оно будет неодинаковым для разных направлений. Переключение с Я1 на Я2 характеризуется:

- а) более медленным производством речи на Я2 и темпом переключения в целом;
- в) большей сложностью нахождения адекватных способов выражения смысла в Я2 по причине более длинного и трудного пути к переводному эквиваленту на фоне отсутствия прямой ассоциативной связи от Я1 к Я2 [9];
- г) более высокой степенью межъязыковой конкуренции при производстве речи на Я2;
- д) кальками с Я1 (интерференция);
- е) более высоким уровнем контроля и более значительными затратами, которые наблюдаются даже у профессиональных переводчиков [6, 10, 11].

При переключении с Я2 на Я1 наблюдается:

- а) ведущая роль лексических репрезентаций, тогда как концептуальные/смысловые репрезентации практически не задействуются [12];

б) более короткий «путь» к переводному соответствию, т. е. более быстрое нахождение адекватного способа выражения смысла на Я1;

в) более быстрый темп, так как существует прямая ассоциативная связь от второго языка к первому.

С большинством описанных трудностей сталкиваются как начинающие, так и практикующие переводчики. Несмотря на широко распространенное в зарубежном переводоведении мнение о том, что переводчик должен переводить только на родной язык, практика доказывает обратное. В российских реалиях далеко не всегда возможно найти носителя, к примеру, европейского языка для осуществления перевода с русского, поэтому российским переводчикам нужно быть готовыми работать в обоих направлениях, т. е. осуществлять прямой и обратный перевод. В этом контексте слабость направления от Я1 к Я2 будет создавать значительные проблемы, которые были описаны выше, что неизбежно приведет к снижению качества перевода. Понимание природы этих трудностей может позволить более адресно и эффективно их преодолевать, создавать предпосылки для их снижения или нейтрализации, не ожидая, что по мере накопления переводческого опыта (ценность которого неоспорима для переводческой профессии) они решатся сами.

*Условия, необходимые для формирования  
и функционирования межъязыковых связей*

Межъязыковые связи функционируют на основе формально-знаковых связей и требуют знания стандартных межъязыковых соответствий, клише, штампов [13, с. 116–117]. Опираясь на теорию о зависимости извлечения информации из памяти от различных «сигналов» (cue dependent memory retrieval), можно рассматривать коммуникативно равноценные языковые средства в двух языках как ключи для активации и извлечения друг друга. Таким образом, между способами описания фрагмента действительности в двух контактирующих языках должна существовать оперативно функционирующая связь.

Формирование и функционирование такой связи требует выполнения ряда условий:

- а) происходит в пределах определенной тематики;
- б) требует целенаправленного подключения к семантической системе на родном языке аналогичной системы на иностранном языке, поскольку семантические системы двух языков в пределах одного семантического поля отграничены [13, с. 112];
- в) предполагает целенаправленное подключение языковых средств из разных тематических областей. Установлено, что изменение тематического

или ситуативного контекста может ослабить [14] или полностью заблокировать сигналы для извлечения и закрепившиеся за словом ассоциации [15]. Это может объясняться снижением степени ожидаемости слова (word expectedness), т. е. степени вероятности его появления в определенном контексте. Соответствие слова предшествующему контексту повышает его ожидаемость и, соответственно, скорость и успешность извлечения и переключения. В противном случае трудности с интеграцией слова в предшествующий контекст вызывают замедление ответа [6, 11, 16]. Это может быть смена тематики, стиля речи, что, как показали эксперименты с участием переводчиков, может вызывать значительные трудности, неправильный перевод или пропуск/отсутствие перевода [13, с. 113–115].

Описанные факторы могут выступать в комбинации друг с другом. Так, низкая степень ожидаемости и низкая частотность усложняют работу с пословицами, поговорками и крылатыми выражениями. По сравнению с общим пластом лексики они встречаются в текстах реже, не всегда ожидаемы в контексте, а употребление пословиц и их соответствий в другом языке, как правило, в меньшей степени отработано и автоматизировано.

#### *Психологические факторы*

Описанные выше факторы имеют психолингвистический характер. Однако, на наш взгляд, в контексте обеспечения мобильности функционирования языковых знаний необходимо учитывать и психологические факторы, поскольку использование языковых средств в переводческом контексте происходит в условиях повышенной психологической и когнитивной нагрузки. В качестве одного из таких факторов мы предлагаем рассматривать психологическую готовность к заданности языковых средств рамками задания.

Работая с текстом оригинала, переводчик не имеет возможности выбирать те языковые средства, которые ему удобны и известны. Однако на занятиях по иностранному языку студенты в основном работают с предсказуемой лексикой из изучаемых тематических текстов, с которой они составляют рассказы, диалоги и выполняют другие задания. При этом они сами выбирают языковые средства для использования в ответах, а возникновение необходимости использования незапланированных заранее студентом или неожиданных в контексте изучаемой темы языковых средств может приводить к замешательству.

Подобная практика формирует определенную психологическую установку, по сути противоречащую требованиям переводческой профессии. Как мы уже отмечали, переводчик работает в условиях

заданности языковых средств текстом оригинала. Если в письменном переводе степень предсказуемости языковых средств выше, то в устном переводе, к примеру переводе беседы, интервью, ответов на вопросы и пр., переводчик не застрахован от появления самых неожиданных языковых средств. Это требует от него психологической устойчивости, способности оперативно ориентироваться в ситуации и подбирать адекватные соответствия. Мы полагаем, что определенная работа по формированию таких психологических качеств должна осуществляться в том числе и в процессе обучения языку.

#### *Рекомендации*

Проанализированные нами факторы, влияющие на степень мобильности языковых знаний, позволяют предложить некоторые рекомендации, которые могут быть использованы на занятиях по практике иностранного языка при подготовке переводчиков. Предложения касаются именно процесса иноязычной подготовки переводчиков, поскольку формирование описанных выше факторов происходит в значительной степени в процессе изучения иностранного языка, в рамках которого можно своевременно сформировать предпосылки для дальнейшего развития на их основе собственно переводческих навыков и механизмов. Многие из предлагаемых рекомендаций, возможно, не новы, однако понимание их значимости для повышения мобильности языковых знаний переводчика позволит привлечь к ним внимание для целенаправленного и регулярного включения в работу на занятиях по практике иностранного языка. К таким рекомендациям мы относим следующие:

1. Целенаправленная работа с лексическими единицами, которые извлекаются с большими трудностями (низкочастотные, абстрактные лексические единицы; пословицы, поговорки, крылатые выражения).

2. Повышение частоты использования изучаемого и изученного ранее языкового материала, поскольку она влияет не только на характер репрезентаций в ментальном лексиконе, но и на скорость активации, прочность запоминания и скорость забывания языковых средств.

Неоднократно отмечалось, что частота извлечения новых слов влияет на успешность их запоминания в большей степени, чем уровень умственных усилий, приложенных для работы с ними [17]. Результатом недостаточно активного использования языковых средств могут быть проблемы, недопустимые для переводчика:

а) проблемы с извлечением слов, связанные с трудностью доступа к необходимой информации [18, с. 325];

б) состояния «вертится на языке», свидетельствующие о проблемах с доступом к информации, но не о ее забывании [18, с. 334];

в) более медленный темп речи в связи с повышенной нагрузкой на механизмы контроля, связанной с необходимостью обеспечения доступа к малоиспользуемым языковым средствам и преодоления конкуренции с более быстро активирующимися языковыми средствами [19, с. 19];

г) повышение вероятности ошибок и погрешностей в процессе речепорождения, в частности появление слов-паразитов, паузы, неуверенность, самоисправления, более долгий поиск и извлечение неправильной информации, прежде чем будет достигнута необходимая структура [20].

Повышение частоты встреч с языковым материалом возможно и за счет подключения уже изученного материала к изучаемому в данный момент, т. е. комбинирования в одном задании лексических единиц из разных тематик, что также будет способствовать формированию готовности студентов к появлению языковых средств, неожиданных в конкретном контексте.

3. Укрепление связи между Я2 и концептуальным блоком. Это может быть достигнуто за счет варьирования характера использования языковых средств, в частности за счет разнообразия контекстов и типов заданий. Исследователи сходятся во мнении, что по мере встреч с языковыми средствами в разных контекстах и в разном языковом окружении происходит формирование более объемного и многомерного их восприятия, обновляется и обогащается модель памяти для каждого слова [21, с. 23]. Р. П. Мильруд предлагает понятие «лексический вариотип», который формируется в результате многократного использования слов в разных учебных ситуациях [22]. Это могут быть задания, направленные:

а) на вписывание языковых средств в систему связей с другими ресурсами языка и тренировка этих связей. Задания такого типа обеспечивают формирование механизма категорийного возбуждения, опирающегося на парадигматические и синтагматические связи и проявляющегося в «генерализованном возбуждении ряда категорийных полей, в которые включено само слово» [23, с. 149]. В этом случае повышение скорости активации и извлечения языковых средств объясняется тем, что слова, которые соотношены с определенной категорией, вспоминаются легче и быстрее, чем слова, не имеющие такого «категориального» характера [24, с. 117].

Важность целенаправленного формирования данного механизма связана с тем, что «категорийное поведение слова» не появляется автоматически в процессе изучения языка, а требует целенаправ-

ленной работы. Г. В. Рогова и П. Б. Гурвич подчеркивают, что для овладения иноязычным словом необходимо заново «формировать специальную сеть связей с другими иноязычными образованиями, отражающими его свойства, признаки и функции в „нейронных записях“ речевых ситуаций» [25, с. 46].

При использовании подобных заданий необходимо помнить, что формирование сети связей в нейтральном состоянии не обязательно обеспечит их функционирование в реальном контексте коммуникации. Для этого необходимо формирование способности каждой связи к ситуативно-заостренному возбуждению;

б) совершение различных когнитивных операций с изучаемыми языковыми средствами. Укреплению связи между Я2 и концептуальным блоком, а также более прочному запоминанию могут способствовать задания, предполагающие активизацию таких механизмов, как реконструирование, категоризация языкового опыта, комбинирование языкового и речевого материала, перевод информации с одного «языка» репрезентирования на другой, селекции и пр.;

в) выявление и целенаправленное заполнение пробела в знаниях (information-gap tasks). Задания такого типа:

– предполагают идентификацию пробела в знаниях, требующего когнитивного усилия для его заполнения;

– создают стимул для поиска информации, делая его более целенаправленным и осмысленным;

– повышают эффективность запоминания и извлечения языковых средств [26];

– повышают активность и самостоятельность студентов в поиске информации.

4. Тренировка языковых средств как в рамках определенного тематического контекста, так и целенаправленного подключения языковых средств из разных тематических областей.

5. Тренировка использования языковых единиц в условиях заданности и укрепление связи от Я1 к Я2. Для этого могут быть полезны задания, предполагающие использование определенных языковых средств в заданных условиях (pushed output tasks). Понятие «использование определенных языковых средств в заданных условиях» (pushed output) было предложено М. Суэйн [27] и понимается как «выдаваемый в определенных заданных условиях языковой материал, отражающий языковые возможности обучающихся» [28, с. 349].

Преимуществом таких заданий является то, что их выполнение предполагает осуществление речевой деятельности:

а) за пределами зоны комфорта, т. е. в более стрессовых условиях [29];

б) в заданных условиях, предусматривающих необходимость употребления определенных языковых средств в соответствии с требованиями задания.

Другим положительным аспектом является то, что, помимо тренировки использования языка в условиях заданности, выполнение таких заданий позволяет студентам:

а) осознанно замечать свои пробелы в знаниях за счет сопоставления того, что им необходимо сказать, с тем, что они могут сказать, т. е. какими языковыми средствами располагают [30];

б) более эффективно запоминать языковые средства, так как осознание вышеупомянутого пробела способствует процессу обучения и лучшего запоминания новых языковых средств [31], повышает восприимчивость студентов к соответствующим структурам в Я2, которые в свою очередь становятся более «выпуклыми» [32, 33];

в) более осознанно подходить к выбору языковых средств [27, 31, 34].

В качестве примера таких заданий можно привести задания на перевод. Их преимуществом является то, что они:

1) позволяют преподавателю задавать нужные рамки с тем, чтобы обеспечить активное использование необходимой лексики/грамматики;

2) способствуют более эффективному запоминанию лексики, поскольку:

а) слова, усвоенные в ходе продуктивной речевой деятельности, менее подвержены забыванию [35];

б) являются более эффективными, чем обычные упражнения в продуктивной речи, так как помогают студентам увидеть связь между языком как системой и его употреблением в реальной коммуникации [36, с. 2].

Другим примером заданий, предполагающих целенаправленное использование определенных

языковых средств в заданных условиях, может быть чтение текста/просмотр видео на родном языке и передача его содержания на иностранном языке.

Многие из предлагаемых заданий в значительной степени работают друг на друга. Так, включение заданий, предполагающих совершение различных когнитивных операций с языковыми средствами, может повысить частоту встречи с ними, а включение «проблемных» лексических единиц в задания на перевод обеспечивает целенаправленную работу с ними и также повышает частоту их использования.

### Заключение

Подводя итог, хотелось бы отметить следующее. Во-первых, преподавателям, ведущим иностранный язык на программах подготовки переводчиков, необходимо четкое понимание специфики переводческого владения языком и знание факторов, оказывающих положительное или негативное влияние на формирование этих специфических характеристик. Одной из них является высокая степень мобильности языковых знаний.

Во-вторых, понимание природы трудностей, снижающих мобильность языковых знаний, позволит преподавателям более осмысленно подходить к подбору заданий с тем, чтобы обеспечить формирование предпосылок для оперативного функционирования языковых знаний в процессе осуществления переводческой деятельности и последующего развития профессионально значимых умений перевода.

В-третьих, использование всех или некоторых из предложенных подходов и видов заданий может способствовать формированию вышеупомянутых предпосылок и таким образом сделает иноязычную подготовку переводчиков более профессионально ориентированной.

### Список источников

1. Kiraly D. From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: control, chaos or collaboration? // Innovation and E-learning in Translator training: Reports on online Symposia. Tarragona, Spain, Universitat Rovira I Virgili, 2003. P. 27–31.
2. Liendo P. English for translation purposes: straddling the challenge // Translation Journal. 2015. January 2015 Issue. URL: <http://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html> (дата обращения: 08.08.2021).
3. Beeby A. Language learning for translators: Designing a syllabus // Malmkjær K. (ed.) Translation in undergraduate degree programmes. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2004. P. 39–67.
4. Пассов Е. И. 40 лет в методике, или Решение 101 методической задачи. М.: Просвещение, 2006. 240 с.
5. De Groot A. Lexical representation and lexical processing in the L2 user // ed. V. Cook. Portraits of the L2 user. Multilingual matters, 2002. P. 29–64.
6. Proverbio A. M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study // Neuropsychologia. 2004. Vol. 42. P. 1636–1656.
7. Kroll J. F., Tokowicz N. The development of conceptual representation for words in a second language // ed. J. Nicol. One mind, two languages: bilingual language processing. Malden, MA: Blackwell, 2001. P. 49–71.

8. Kutas M., Moreno E. M., Wicha N. Code Switching and the brain // eds. B. Bullock, A. J. Toribio. The Cambridge handbook of linguistic code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 289–306.
9. Dufour R., Kroll J. Matching words to concepts in two languages: A test of the concept mediation model of bilingual representation // *Memory & Cognition*. 1995. Vol. 23 (2). P. 166–180.
10. Kroll J., Bobb S., Misra M., Gou T. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes // *Acta Psychol (Amst)*. 2008. № 128 (3). P. 416–430.
11. Van Hell J. G., Witteman M. J. The neurocognition of switching between languages: A review of electrophysiological studies // Isurin L., Winford D., de Bot K. (eds.) *Multidisciplinary approaches to code switching*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009. P. 53–84.
12. Heredia R. Bilingual memory: a re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory // *Center for research in Language, CRL Newsletter*. 1996. Vol. 10, № 3. URL: <http://www.crl.ucsd.edu/newsletter/10-3/> (дата обращения: 12.01.2021).
13. Миньяр-Белоручев П. К. *Общая теория перевода и устный перевод*. М.: Воениздат, 1980. 237 с.
14. Spear N. E., Riccio D. C. *Memory: Phenomena and principles*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 416 p.
15. Shanon B. Faulty language selection in polyglots // *Language and Cognitive Processes*. 1991. Vol. 6. P. 339–350.
16. Abutalebi J., Brambati S. M., Annoni J.-M., Moro A., Cappa S. F., Perani D. The neural cost of the auditory perception of language switches: an event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals // *The Journal of Neuroscience*. 2007. № 27 (50). P. 13762–13769.
17. Folse K. S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention // *TESOL Quarterly*. 2006. Vol. 40 (2). P. 273–293.
18. Ecke P. Language attrition and theories of forgetting: a cross-disciplinary review // *International Journal of Bilingualism*. 2004. Vol. 8, № 3. P. 321–354
19. Köpke B. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society // Köpke B., Schmid M. S., Keijzer M. C. J., Dostert S. (eds.) *Language attrition: theoretical perspectives*. John Benjamins, 2007. P. 9–37.
20. Pavlenko A. I feel clumsy speaking Russian: L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English // ed. V. Cook. *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. P. 32–61.
21. Jones M., McRae K. Semantic memory // ed. D. Reisberg. *The Oxford handbook of cognitive psychology*. Oxford, 2013. P. 206–219.
22. Мильруд П. П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // *Иностранные языки в школе*. 1999. № 1. С. 26–34.
23. Шамов А. Н. Языковое сознание в овладении лексической стороной иноязычной речи. Н. Новгород: НГЛУ, 2014. 323 с.
24. Лурия А. Р. *Язык и сознание*. 2-е изд. М.: МГУ, 1998. 320 с.
25. Рогова Г. В., Гурвич П. Б. Некоторые вопросы обучения иноязычному словоупотреблению в свете психофизиологии речи // *Иностранные языки в школе*. 1969. № 5. С. 36–47.
26. Heidari F. L., Karimi F., Imani A. Vocabulary Learning Strategy Instruction: It's Impact on English for Specific Purpose Vocabulary Achievement and Reading Comprehension // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2012. Vol. 12, № 11. P. 1488–1496. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2012.12.11.379
27. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development // eds. S. M. Gass, C. Madden. *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985. P. 235–253.
28. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 398 p.
29. Nation I. S. P. *Second language speaking* // ed. E. Hinkel. *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge. 2011. P. 445–454.
30. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* / eds. M. Achard, S. Niemeier. Berlin: Mout de Gruyter, 2004. 292 p.
31. English B. J. Reading for Writing as Reciprocal Reinforcement in Vocabulary Acquisition // *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*. 2018. Vol. 1, № 2. P. 73–85.
32. Mackey A. *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford: Oxford University Press, 2012. 288 p.
33. Lee L. Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse // *System*. 2002. № 30. P. 275–288.
34. Swain M. The output hypothesis: Theory and research // *Handbook on research in second language teaching and learning* / ed. E. Hinkel. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. P. 471–484.
35. Schmitt N. Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study // *Language Learning*. 1998. Vol. 48 (2). P. 281–317.
36. Popovic R. The Place of Translation in Language Teaching // *English Teaching Forum*. 2001. Vol. 37 (2). URL: <http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/The%20place%20of%20translation%20in%20Language%20Teaching.pdf> (дата обращения: 12.05.2021).

## References

1. Kiraly D. From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: control, chaos or collaboration? *Innovation and E-learning in Translator training: Reports on online Symposia*. Tarragona, Spain, Universitat Rovira I Virgili, 2003. Pp. 27–31.
2. Liendo P. English for translation purposes: straddling the challenge. *Translation Journal*, 2015. URL: <http://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html> (accessed 8 August 2021).
3. Beeby A., Language learning for translators: Designing a syllabus. In: Malmkjær K. (ed.) *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins, 2004. Pp. 39–67.
4. Passov E. I. *40 let v metodike, ili Resheniye 101 metodicheskoy zadachi* [40 years in methods of teaching or solutions to 101 methodological tasks]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2006. 240 p. (in Russian).
5. De Groot A. Lexical representation and lexical processing in the L2 user. In: Cook V. (ed.) *Portraits of the L2 user*. Multilingual matters, 2002. Pp. 29–64.
6. Proverbio A. M., Leoni G., Zani A. Language switching mechanisms in simultaneous interpreters: an ERP study. *Neuropsychologia*, 2004, vol. 42, pp. 1636–1656.
7. Kroll J. F., Tokowicz N. The development of conceptual representation for words in a second language. In: Nicol J. (ed.) *One mind, two languages: bilingual language processing*. Malden, MA: Blackwell, 2001. Pp. 49–71.
8. Kutas M., Moreno E. M., Wicha N. Code Switching and the brain. In: Bullock B., Toribio A. J. (eds.) *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Pp. 289–306.
9. Dufour R., Kroll J. Matching words to concepts in two languages: A test of the concept mediation model of bilingual representation. *Memory & Cognition*, 1995, vol. 23 (2), pp. 166–180.
10. Kroll J., Bobb S., Misra M., Gou T. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychol (Amst)*, 2008, vol. 128 (3), pp. 416–430.
11. Van Hell J. G., Witteman M. J. The neurocognition of switching between languages: A review of electrophysiological studies. In: Isurin L., Winford D., de Bot K. (eds.) *Multidisciplinary approaches to code switching*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins, 2009. Pp. 53–84.
12. Heredia R. Bilingual memory: a re-revised version of the hierarchical model of bilingual memory. *Center for research in Language, CRL Newsletter*, 1996, vol. 10, No. 3. URL: <http://www.crl.ucsd.edu/newsletter/10-3/> (accessed 12 January 2021).
13. Min'yar-Beloruhev R. K. *Obshchaya teoriya perevoda i ustnyy perevod* [General theory of translation and oral translation]. Moscow, Voenizdat Publ., 1980. 237 p (in Russian).
14. Spear N. E., Riccio D. C. *Memory: Phenomena and principles*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 416 p.
15. Shanon B. Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*, 1991, vol. 6, pp. 339–350.
16. Abutalebi J., Brambati S. M., Annoni J-M., Moro A., Cappa S. F., Perani D. The neural cost of the auditory perception of language switches: an event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals. *The Journal of Neuroscience*, 2007, vol. 27 (50), pp. 13762–13769.
17. Folse K. S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 2006, vol. 40 (2), pp. 273–293.
18. Ecke P. Language attrition and theories of forgetting: a cross-disciplinary review. *International Journal of Bilingualism*, 2004, vol. 8, no. 3, pp. 321–354.
19. Köpke B. Language attrition at the crossroads of brain, mind, and society. In: Köpke B., Schmid M. S., Keijzer M. C. J., Dostert S. (eds.) *Language attrition: theoretical perspectives*. John Benjamins, 2007. Pp. 9–37.
20. Pavlenko A. I feel clumsy speaking Russian: L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English. In: Cook V. (ed.) *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. Pp. 32–61.
21. Jones M., McRae K. Semantic memory. In: Reisberg D. (ed.) *The Oxford handbook of cognitive psychology*. Oxford, 2013. Pp. 206–219.
22. Mil'rud R. P. *Navyki i umeniya v obuchenii inoyazychnomu govoreniyu* [Skills in teaching foreign language speaking]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1999, no. 1, pp. 26–34 (in Russian).
23. Shamov A. N. *Yazykovoye soznaniye v ovladenii leksicheskoy storonoy inoyazychnoy rechi* [Linguistic consciousness in mastering lexical aspects of foreign language speaking]. Nizhniy Novgorod, NGLU Publ., 2014. 323 p (in Russian).
24. Luriya A. R. *Yazyk i soznaniye* [Language and consciousness]. Moscow, MGU Publ., 1998. 320 p. (in Russian).
25. Rogova G. V., Gurvich P. B. *Nekotorye voprosy obucheniya inoyazychnomu slovoupotrebleniyu v svete psikhofiziologii rechi* [Some questions of teaching foreign word usage in the light of psychophysiology of speech]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1969, no. 5, pp. 36–47 (in Russian).
26. Heidari F. L., Karimi F., Imani A. Vocabulary Learning Strategy Instruction: It's Impact on English for Specific Purpose Vocabulary Achievement and Reading Comprehension. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 2012, vol. 12 (11), pp. 1488–1496. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2012.12.11.379
27. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass S. M., Madden C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985. Pp. 235–253.

28. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 398 p.
29. Nation I. S. P. Second language speaking. In: Hinkel E. (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge, 2011. Pp. 445–454.
30. Achard M., Niemeier S. (eds.) *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Mout de Gruyter, 2004. 292 p.
31. English B. J. Reading for Writing as Reciprocal Reinforcement in Vocabulary Acquisition. *International Arab Journal of English for Specific Purposes (IAJESP)*, 2018, vol. 1 (2), pp. 73–85.
32. Mackey A. *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford: Oxford University Press, 2012. 288 p.
33. Lee L. Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse. *System*, 2002, no. 30, pp. 275–288.
34. Swain M. The output hypothesis: Theory and research. In: Hinkel E. (ed.) *Handbook on research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. Pp. 471–484.
35. Schmitt N. Tracking the Incremental Acquisition of Second Language Vocabulary: A Longitudinal Study. *Language Learning*, 1998, vol. 48 (2), pp. 281–317.
36. Popovits R. The Place of Translation in Language Teaching. *English Teaching Forum*, 2001, vol. 37 (2). URL: <http://ilts.ir/Content/ilts.ir/Page/142/ContentImage/The%20place%20of%20translation%20in%20Language%20Teaching.pdf> (accessed 12 May 2021).

#### **Информация об авторах**

**Я. Б. Емельянова**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155).

#### **Information about the authors**

**Ya. B. Emelyanova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Linguistics University of Nizhny Novgorod (ul. Minina 31a, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603155).

*Статья поступила в редакцию 19.12.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 19.12.2021; accepted for publication 05.02.2022*

# ВОПРОСЫ СТИЛИСТИКИ И МЕТОДИКИ

УДК 811.161.1'38(075.8)

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-135-143>

## КРЕАТИВНАЯ СТИЛИСТИКА: ОНТОЛОГИЯ И ДИДАКТИКА

Елена Александровна Баженова<sup>1</sup>, Татьяна Борисовна Карпова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

<sup>1</sup> [bazhenova\\_e2000@mail.ru](mailto:bazhenova_e2000@mail.ru)

<sup>2</sup> [tatyana\\_2000@mail.ru](mailto:tatyana_2000@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** С функционально-стилистических позиций рассматривается содержание и лингводидактический потенциал креативной стилистики как нового лингвистического направления.

**Цель** – развитие идей Н. А. Купиной и Т. В. Матвеевой в плане расширения проблемного поля креативной стилистики.

**Материал и методы.** Теоретическим материалом для статьи послужили труды М. Н. Кожинной, Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой, М. П. Котюровой и др.; эмпирическим материалом – фрагменты текстов разной стилевой принадлежности, репрезентирующие креативность их авторов. В исследовании используются функционально-стилевый и междисциплинарный подходы, предполагающие анализ речевой креативности в ее экстралингвистической обусловленности.

**Результаты исследования.** В отношении онтологического содержания креативной стилистики показано, что ее выделение в самостоятельную область речеведения подготовлено идеями М. Н. Кожинной о разграничении языковой и речевой экспрессии. Обсуждаются связи креативной стилистики с рядом дисциплин, объединенных антропоцентрической парадигмой: стилистикой ресурсов, лингвопрагматикой, дискурсологией и др. С учетом концепции Н. А. Купиной и Т. В. Матвеевой конкретизируются задачи креативной стилистики. Рассмотрена специфика креативного компонента в функциональных разновидностях письменной речи: художественной, медийной, научной и деловой. Установлено, что креативность соотносится не только с поверхностно-речевой, но и с содержательно-смысловой стороной текста, по-разному проявляясь в зависимости от функционально-стилистических и дискурсивных параметров речи.

Приводятся примеры как продуктивного, так и непродуктивного использования креативных средств в текстах сетевой литературы, СМИ и рекламы. Отмечено, что в научных текстах специфика креативности связана с природой познавательной деятельности и проявляется в интеллектуальной экспрессии при изложении нового знания, на репрезентацию которого оказывает влияние индивидуальный стиль речи ученого. В деловой сфере креативность связана с появлением новых интерактивных форм коммуникации власти и общества и обнаруживается прежде всего в недокументных жанрах.

В отношении лингводидактического содержания креативной стилистики обсуждается необходимость формирования креативной языковой личности, востребованной в современном обществе. Утверждается, что решению этой задачи способствует комплексный подход к обучению языку, включающий вербально-семантический, когнитивный и прагмастилистический компоненты лингводидактики.

**Заключение.** Интерпретация креативности с учетом экстралингвистических и дискурсивных факторов общения вписывается в парадигму современного речеведения и обуславливает широкие возможности креативной стилистики в изучении творческого компонента речевой деятельности во всем ее многообразии.

**Ключевые слова:** речевое творчество, креативная лингвистика, креативная стилистика, креативность функциональных стилей, языковая личность, лингводидактика

**Для цитирования:** Баженова Е. А., Карпова Т. Б. Креативная стилистика: онтология и дидактика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 135–143. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-135-143>

# ISSUES OF STYLISTICS AND METHODS

## CREATIVE STYLISTICS: ONTOLOGY AND DIDACTICS

Elena A. Bazhenova<sup>1</sup>, Tat'yana B. Karpova<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Perm State University, Perm, Russian Federation

<sup>1</sup> bazhenova\_e2000@mail.ru

<sup>2</sup> tatyana\_2000@mail.ru

### Abstract

*Introduction.* The contents and linguistic-didactic potential of the new linguistic trend are studied in the article from the viewpoint of functional-stylistics.

*Aim and objectives* – developing the ideas of N. A. Kupina and T. V. Matveeva, the founders of creative stylistics, and extending of its problematic.

*Material and methods.* M. N. Kozhyna, N. A. Kupina, T. V. Matveeva, M. P. Kotyurova and others served as the theoretical material for the article; fragments of texts, which represent the creativity of their authors, served as empirical material. The research uses functional-stylistic and interdisciplinary approaches that analyze speech creativity in its extralinguistic causality.

*Results and discussion.* The article reveals that the rise of creative stylistics as an independent area of speech studies was caused by M. N. Kozhina's ideas on the differentiation between linguistic and verbal expressions. The links of creative stylistics with a number of disciplines united by anthropocentric paradigm are discussed, that is: resource stylistics, linguistic-pragmatics, discourse theory, etc. The tasks of creative stylistics are specified with the authors taking into account N. A. Kupina's and T. V. Matveeva's conception.

In the article the authors present the specificity of creative component in functional varieties of written speech: artistic, media, scientific and official texts. The authors find that creativity relates not only to surface layer but also to the semantic layer of the text, that diversity of manifestation depends on the functional, stylistic and discursive parameters of speech. The authors provide the examples of both productive and non-productive use of creative media in the texts of network literature, media and advertising. The authors point out that creativity in scientific texts is connected with the nature of cognitive activity, that creativity manifests itself through intellectual expressiveness while presenting new knowledge, that the scientist's individual speech style influences the presentation. In the official sphere, creativity is associated with the emergence of new interactive forms of communication between administration and community and it is found primarily in non-documentary genres.

Based on the achievements of creative pedagogics, the objectives and contents of adjacent applied disciplines (didactics, speech culture etc.) are adjusted to the necessity of forming a creative linguistic personality (in demand in the modern society). It is stated that the complex approach to language teaching, including verbal-semantic, cognitive and pragmatic-stylistic components of didactics helps to respond to the challenge.

*Conclusion.* The interpretation of creativity with extralinguistic and discursive factors of communication being taken into account fits in the paradigm of modern speech studies and provides wide opportunities for creative stylistics in the research of the creative component of speech activity in all its diversity.

**Keywords:** *speech creativity, creative linguistics, creative stylistics, creativity of functional styles, linguistic personality, linguistic didactics*

**For citation:** Bazhenova E. A., Karpova T. B. Kreativnaya stilistika: ontologiya i didaktika [Creative Stylistics: Ontology and Didactics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 135–143 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-135-143>

### Введение

Если термин *стилистика* используется в филологической науке с XVII в. [1, с. 9], то прилагательное «креативный» появилось в русском языке как новое модное заимствование в конце XX в. [2] и за три десятилетия прочно вошло в узус, породив такие дериваты, как *креативицик, креативищица, креативизм, креативчик, креативить, креативно,*

*креатив-шоу, креатив-массаж, креатив-гель* и др. На сайте [www.udaff.com](http://www.udaff.com) новое заимствование стало поводом для языковой игры: в частности, в языке «подонков» *креатифф* – это текст с нарочито искаженной орфографией.

Являясь семантическим дублетом русского слова *творческий*, прилагательное *креативный* стало компонентом лингвистических понятий *языковой*

креатив, вербальная креативность, лингвистика креатива, лингвокреативная деятельность языковой личности, креативные языковые техники и др. [3]. В 2013 г. Н. А. Купиной и Т. В. Матвеевой было введено понятие *креативная стилистика* [4; см. также: 5, 6]. Отмечая сложную организацию современной стилистики, Н. А. Купина правомерно подчеркивает, что все стилистические направления, хотя и различающиеся предметом изучения, связаны общностью исследования функциональной стороны языка, которая формируется в разных сферах коммуникации [5, с. 140].

В определении понятия *креативная стилистика* Н. А. Купина и Т. В. Матвеева опираются на идеи представителей русской формальной школы, разграничивающих практический язык (т. е. автоматическое использование языка, маркированное «автоматизмами») и поэтический язык (т. е. эстетически значимое языковое творчество, маркированное «креатемами») [7]. «Креатемы», в отличие от «автоматизмов», являются преднамеренно отобранными, преобразованными, изобретенными языковыми и речевыми средствами, нацеленными на создание стилистического эффекта и эмоционально-эстетического впечатления. Исследователи справедливо подчеркивают, что в современном мире востребованность текстов, отмеченных творческим своеобразием, возрастает.

Целью данной статьи является развитие идей Н. А. Купиной и Т. В. Матвеевой в плане расширения проблемного поля креативной стилистики с учетом функционально-стилистического варьирования речи, а также обсуждение лингводидактического потенциала креативной стилистики как учебной дисциплины.

### Материал и методы

Источниками теоретического материала для статьи послужили труды одного из основоположников отечественной функциональной стилистики М. Н. Кожинной, учебные пособия Н. А. Купиной и Т. В. Матвеевой, работы представителей Пермской научной школы функциональной стилистики М. П. Котюровой, М. А. Ширинкиной и др. Эмпирический материал представлен фрагментами современных текстов разной стилевой принадлежности, репрезентирующими креативность их авторов.

Исследование проводится с использованием функционально-стилевого подхода, в рамках которого рассматривается креативность письменных текстов в аспекте их стилистического своеобразия. Отдельное внимание уделяется междисциплинарному подходу, предполагающему анализ экстралингвистической обусловленности креативного речевого поведения языковой личности.

### Результаты и обсуждение

*Онтологическое содержание креативной стилистики.* Наблюдающееся сегодня активное развитие креативной стилистики подготовлено теоретическими постулатами М. Н. Кожинной, изложенными, в частности, в ее статье, посвященной вопросу о разграничении языковой и речевой экспрессии [8]. На наш взгляд, поставленные в этой статье проблемы имеют непосредственное отношение к определению предмета креативной стилистики, поскольку творческая сторона речи традиционно оценивается с точки зрения использования в ней экспрессивных средств.

М. Н. Кожина установила, что вне контекста коннотативные значения языковых единиц являются экспрессивными лишь потенциально, поскольку в речи, во-первых, коннотации нередко нейтрализуются, во-вторых, «может возникнуть приращение... экспрессивности по сравнению с суммой входящих в речь единиц» [8, с. 251]. Соглашаясь с Л. В. Щербой в том, что «речевая организация... не может просто равняться сумме речевого опыта... индивида, а должна быть своеобразной переработкой этого опыта» [9, с. 24–25], М. Н. Кожина подчеркивает значимость творческого начала и творческих способностей человека, которые проявляются в речи [8, с. 250]. Поэтому ученый акцентирует внимание на необходимости различать языковую и речевую экспрессию, определяя первую как совокупность внеконтекстуальных коннотаций языковых единиц, вторую – как наилучшую реализацию языковыми единицами задач общения в той или иной коммуникативной сфере. Речевая экспрессия, по мнению автора, имеет не статический (системно-языковой), а динамический характер, поскольку формируется лишь в процессе функционирования языка под воздействием экстралингвистических факторов. «При функционировании языка, – пишет М. Н. Кожина, – возникает особая, стилистико-речевая системность, взаимосвязь единиц которой в речевой цепи не только и не столько обусловлена значимостью этих единиц в языковой системе (ее парадигматике и синтагматике), сколько... комплексом экстралингвистических факторов, которые определяют и общую стилевую окрашенность речи» [8, с. 250].

Между тем функциональный аспект коннотативной сферы языка долгое время оставался неисследованным. Мы полагаем, что изучение функциональной стороны экспрессивности в ее экстралингвистической обусловленности, а также роли языковых единиц с коннотативными значениями в стилистико-речевой организации текста должно наряду с другими вопросами войти в проблемное поле креативной стилистики.

Креативная стилистика пересекается с рядом лингвистических направлений: стилистикой ресурсов (в плане отбора экспрессивно и стилистически окрашенных единиц языка), лингвопрагматикой и дискурсологией (в плане влияния на выбор речевых стратегий дискурсивных параметров коммуникативной ситуации: цели общения, интенций говорящих, типа адресата, социального статуса коммуникативных партнеров, жанра речи и др.), функциональной стилистикой (в плане соответствия/несоответствия речи нормам функциональных стилей). Креативная стилистика также связана с идиостилистикой, культурой речи, риторикой, психолингвистикой, социолингвистикой, когнитивной лингвистикой, лингводидактикой и другими науками (в том числе нелингвистическими), объединенными антропоцентрической парадигмой, в рамках которой изучается человек в языке и язык в человеке.

Оставляя за рамками статьи развернутое обсуждение междисциплинарных связей креативной стилистики, подчеркнем, что ее онтологическое содержание на современном этапе развития речеведения не должно ограничиваться изучением лишь таксономии экспрессивно-эмоциональных, выразительных и стилистически окрашенных средств языка. Обобщенно и лаконично предмет креативной стилистики сформулирован Н. А. Купиной: «Проблемы речевого творчества, речевой творческой индивидуальности, результаты речевого творчества – предмет креативной стилистики» [5, с. 140]. Разделяя позицию автора, считаем возможным дополнить это определение с учетом вышеизложенных рассуждений.

На наш взгляд, к предмету креативной стилистики может быть также отнесено изучение экстралингвистических и дискурсивных факторов креативности; стереотипных, индивидуальных и окказиональных приемов использования в речи экспрессивных (эмоционально-оценочных, выразительных, стилистически окрашенных и др.) языковых средств и их роли в формировании стилистико-речевой системности текста; коммуникативного эффекта, создаваемого креативными стратегиями и тактиками; своеобразия типов креативной речи в зависимости от ее функционально-стилевой принадлежности; логико-понятийного и эмоционально-оценочного компонентов в креативной речевой деятельности.

Представляется, что перечисленными проблемами не исчерпывается богатое онтологическое содержание новой дисциплины, проблематику и контуры которой очертила М. Н. Кожина (правда, с использованием неудачного, по ее мнению, термина «экспрессивная стилистика») еще в 80-е годы прошлого века. О поиске наиболее точной номинации для зарождающейся науки свидетельствует

следующий фрагмент статьи, впервые опубликованной в 1987 г.: «Термин „экспрессивная стилистика“ неудачен, поскольку понятие стиля – и в структурном, и в функциональном, а также в нормативном плане – взаимосвязано с экспрессивностью... Более правомерным и точным оказалось бы наименование „стилистика экспрессивных языковых потенциалов“. Правда, при этом элиминируется речевой аспект... Видимо, настало время оформления особой лингвистической дисциплины – экспрессологии (термин А. Н. Васильевой) либо прагмалингвистики (термин Л. А. Киселевой) как дисциплины, специально изучающей всю коннотативную сферу языка. Если традиционное языкознание... было сосредоточено на изучении денотативной (в широком смысле), чисто логико-понятийной сферы языка... то теперь пришла пора специального изучения этой коннотативной сферы по всему „разрезу“ языковых уровней. При этом желательно, чтобы новая дисциплина не ограничивалась структурным аспектом, но включала также функциональный и речевой» [8, с. 258].

Спустя почти 30 лет термин был наконец найден профессорами Уральского федерального университета Н. А. Купиной и Т. В. Матвеевой, и креативная стилистика получила признание как перспективное направление современного речеведения.

Очевидно, что сферы коммуникации характеризуются разной степенью проявления творческого начала. В большей мере оно представлено в художественной, публицистической (медийной) и разговорной речи, в меньшей – в научной и официально-деловой. Кратко представим предварительные результаты наших наблюдений.

Креативность лежит в самой природе **художественного** творчества – от замысла автора до выбора приемов и средств реализации этого замысла. Иными словами, творческое начало пронизывает и содержание, и форму произведения. Совершенные художественные тексты, характеризующиеся золотым сечением, гармонией содержания и формы, оказывают сильное воздействие на читателя. И наоборот, избыточность креатива вряд ли доставит удовольствие человеку с эстетическим вкусом. Показателен в этом отношении феномен сетературы, пик развития которой пришелся на рубеж веков. Возможности Интернета позволили создавать тексты нелинейные, бессюжетные, многоавторские, интерактивные, когда сочиненный кем-либо фрагмент автоматически включается в коллективный текст.

Одним из первых творческих экспериментов такого рода стал широко известный «Роман» (1995), начатый филологом Романом Лейбовым. Примечательно, что в первый год своего виртуального существования этот продукт коллективного творче-

ства активно пополнялся новыми фрагментами, число которых выросло до 150. Однако эксперимент потерпел неудачу, поскольку «читателей у романа оказалось меньше, чем писателей» [10]. Исчезновение статусной дистанции между автором и читателем [11, с. 90], когда один человек мог быть и тем, и другим, а еще и третьим (критиком), привело к тому, что приоритетным порождающим механизмом сетературы стало игровое начало. Сетература начала восприниматься как виртуальная интерактивная игра, в которой сам процесс намного интереснее и важнее результата [12, с. 21]. Поэтому многие сетературные проекты (например, Д. Манина «Действительный штатский сонетник» и «Буриме», Д. Манина и Р. Лейбова «Сад расходящихся хокку» и др.) до сих пор продолжают свою «сетевую жизнь». Справедливости ради заметим, что среди тысяч подобных творений встречаются и вполне удачные, даже претендующие на художественность, однако все же большая их часть представляет собой «малоинтересные в художественном плане графоманские упражнения... часто используется просторечная и жаргонная лексика, обывательские умозаключения, порою несуразные и парадоксальные строки, вписанные ради рифмы, которая тоже нередко страдает» [12, с. 21].

Таким образом, эпоха постмодерна в сочетании с возросшими техническими возможностями, с одной стороны, открыла дополнительные каналы для реализации креативных способностей личности в сфере художественного творчества (значительно возрос объем массовой литературы; в «писатели», помимо профессионалов, устремилась армия интернет-пользователей; появился феномен многоавторства и т. п.). С другой стороны, анализ продуктов подобного творчества показывает, что даже самые смелые речевые эксперименты без глубокого содержания не приводят к рождению шедевров, способных оказать воздействие на интеллектуально-эмоциональную сферу читателя.

В **медиафере**, с ее способностью живо реагировать на новые вызовы времени и запросы аудитории, происходят еще более радикальные процессы, чем в художественной литературе.

В. Г. Костомаров, изучая язык и стиль средств массовой информации конца XX – начала XXI в., выявил тенденцию к взаимодействию и взаимопроникновению функциональных стилей [13]. Прежде всего эта тенденция проявилась в изменении сочетания экспрессии и стандарта как основного конструктивного принципа публицистического стиля. Под влиянием новых экстралингвистических факторов, среди которых не последнюю роль сыграла нацеленность СМИ на расширение круга читателей в надежде на получение прибыли для финансовой поддержки издания, баланс явно на-

чал смещаться в пользу экспрессии. Установка на креативность, доходящая до эпатажа, в массовых газетах, журналах и интернет-изданиях (особенно в желтой прессе) вытеснила традиционную для публицистических текстов аналитическую тональность, выдвинув на передний план их гедонистическую функцию в ущерб социально-оценочной и познавательной-просветительской. Е. Ю. Скорохова отмечает, что «публицистический пафос сменился тотальной иронией, а постмодернизм снабдил публицистику таким количеством приемов языковой игры, что иной текст воспринимается просто как ребус, который нужно не столько читать, сколько разгадывать» [14, с. 53].

Одним из показателей креативности публикации в СМИ является ее заголовок. По свидетельству Е. П. Черногрудовой, 80 % читателей получают информацию только из заголовков [15, с. 17]. Поэтому придумать заголовок, привлекающий внимание и одновременно легкий для восприятия, информативный и одновременно интригующий, – одна из важных задач журналиста. Удачный заголовок может обеспечить популярность даже посредственной публикации [16, с. 295]. Как правило, заголовок в сжатой, лаконичной форме отражает основную мысль публикации. Однако современная стилистика СМИ, по мнению Т. В. Шмелевой, выдвинула «на первое место задачу удивить читателя, если не шокировать его» [17, с. 579]. Стремление эпатировать читателя столь велико, что многие журналисты выносят в заголовочную конструкцию заведомо ложные сведения, которые не соответствуют содержанию текста статьи. Для решения этой задачи авторы заголовков активно используют языковую игру, построенную на нарушении языковых норм, с целью привлечения внимания читателя. «Вирус игры», по точному выражению С. И. Сметаниной [18, с. 179], проник во все жанры и форматы СМИ, включая информационно-новостные.

Пожалуй, в максимальной степени речевая креативность проявляется в рекламных текстах, призванных повлиять на потребителя с такой силой, чтобы он приобрел рекламируемый товар или воспользовался услугой. В качестве рекламных креативом копирайтерами практически без ограничений используются единицы всех уровней языка: отдельные слова в переносном, в том числе символическом, значении, фразеологические и свободные словосочетания, словообразовательные и морфологические окказионализмы, аграмматизмы, прецедентные тексты и др. Н. А. Купина отмечает, что, «реализуясь в рекламных текстах, креатив усиливает „практическую“ (прагматическую) установку рекламодателя, а сама эта установка, скрытая под эмоционально-эстетической маской, становится привлекательнее» [5, с. 140–141].

В подтверждение сказанного воспользуемся примером из работы М. Ю. Авдониной, установившей, что слово *слон* в наименованиях коммерческих объектов современного города используется исключительно в сочетании с «цветовыми» и другими неожиданными прилагательными: *белый слон* (ресторан тайской кухни), *золотой слон* (ресторан тбилисской кухни), *желтый слон* (мебельный магазин), *розовый, черный слон* (турфирмы), *серебряный слон* (клуб), *синий слон* (дизайн-студия); *сытый слон* (магазин мясных и рыбных полуфабрикатов), *еловый слон* (дизайн-студия), *полосатый слон* (студия графического дизайна), *ночной слон* (арт-салон), *водяной слон* (магазин насосов) [19]. По свидетельству автора, эти креативные номинации, вызывая в сознании потребителей позитивные ассоциации, действительно способствуют продвижению товаров и услуг.

Если в СМИ и рекламе креативность связана главным образом с качествами «поверхностной ткани» текста, прежде всего использованием креатива, то в **сфере науки** она соотносится с творческим началом самой познавательной деятельности, результатом которой является новое знание. Дерзкие идеи, смелые гипотезы, новаторские теории, неизвестные ранее законы, прорывные открытия, способные изменить представления об окружающем мире, – все это свидетельства высокого творческого потенциала ученого.

Однако в рамках креативной стилистики важно выявить речевые показатели креативности. Эта проблема до сих пор остается малоизученной. Путь ее решения намечен М. Н. Кожинной, неоднократно высказывавшей идею об интеллектуальной экспрессии научной речи. По мнению исследователя, такая экспрессия выражается средствами категорий диалогичности и акцентности, которые реализуют связь автора с адресатом. «Хотя эмотивность не является специфической чертой научного стиля, – отмечает исследователь, – она отражает наличие чувственного компонента и немалую роль его в процессе получения нового знания, а также задачи коммуникации – стремление к выразительности речи как более убедительной» [20, с. 247].

На продвижение нового знания оказывает влияние индивидуальный стиль речи ученого. Это доказано в работах М. П. Котюровой [см., напр.: 21]. Авторскую индивидуальность она связывает не столько с отдельными языковыми единицами, явно свидетельствующими об индивидуальной речевой манере создателя текста, сколько с доминирующим стилем мышления автора. См.: «Понимание сущности текстообразования в сфере научно-познавательной деятельности не может быть достаточно глубоким, пока не учитываются особенности научного творчества и научного творческого мышления языковой личности автора» [21, с. 36].

Стиль мышления (когнитивный стиль) интерпретируется как всеобъемлющий фактор, лежащий в основе творческой индивидуальности языковой личности. Опираясь на новейшие работы психологов, М. П. Котюрова выявляет речевую репрезентацию дискретно-логического, континуально-психологического, метафорического и критического стилей мышления, которые, как оказалось, детерминируют индивидуальный стиль изложения научного содержания – «совокупность взаимосвязанных рече-текстовых единиц, фиксирующих как значимые, так и незначимые в познавательном отношении моменты когнитивного творчества ученого» [21, с. 68]. Идиостиль проявляется в притяжении, отборе и перестройке компонентов стереотипного языкового материала, в установлении новых логико-семантических связей этих компонентов, создании новых языковых единиц (прежде всего терминов) и тем самым в получении и оформлении нового научного знания [21, с. 68].

Анализируя собственно языковую сторону стилей речи ученых, М. П. Котюрова обращает внимание на то, что индивидуальность, неповторимость использования языковых единиц в том или ином контексте сопряжена с устойчивостью, стереотипностью текста. Более того, лишь на фоне стереотипного изложения, осознаваемого автором как эталонное, и можно говорить об индивидуально-стилевой специфике целого текста или наиболее типичных его фрагментов.

Креативность в **официально-деловом стиле** проявляется весьма ограниченно. Так, документы ядерных жанров (указ, приказ, постановление, регламент, положение и под.) характеризуются высокой степенью стандартизованности. Вместе с тем, как показало исследование М. А. Ширинкиной [22], в периферийных и пограничных областях делового стиля наблюдается трансформация имеющихся и возникновение новых форм деловой коммуникации, которые обуславливаются преобразованиями в политической, правовой, экономической жизни общества, а также стремительным продвижением информационных технологий [22, с. 3].

В большей степени креативность свойственна информационному типу деловых текстов, представленному документными и недокументными жанрами. Документные тексты (заключение, извещение, отчет) «составляются по принятому образцу, содержат обязательные реквизиты, имеют жесткую структуру и стандартное речевое оформление» [22, с. 21]; недокументные тексты (памятка, информационные материалы) «составляются в свободной форме, характеризуются отсутствием обязательных реквизитов, не имеют жесткой структуры, демонстрируют индивидуальность автора при передаче информации» [22, с. 21].

М. А. Ширинкина приходит к выводу, что креативность в рамках деловой речи связана прежде всего с появлением новых жанровых форм коммуникации субъекта речи и адресата. В частности, собственно документный жанр отчета преобразуется в публичный отчет – относительно свободный по структуре речевой продукт (например, в формате презентации Microsoft Power Point), ориентированный на широкую аудиторию, размещаемый, как правило, на официальном сайте организации, имеющий целью привлечь внимание, а также сформировать и поддержать позитивный имидж органа власти в глазах общественности. Аналогичные трансформации претерпевает жанр памятки, преобразованный из традиционного вербального текста в поликодовое речевое произведение (например, буклет, брошюру или видеоролик), в котором активно используются разнообразные нетипичные для деловой сферы средства выразительности: средства словесной образности, стилистические фигуры, вопросительные и восклицательные предложения, вопросно-ответные комплексы, диаграммы, блок-схемы, инфографика, типографика, иллюстрации и фотографии, цветовые решения, видеоэффекты и др.

**Лингводидактическое содержание креативной стилистики.** Обоснование статуса креативной стилистики закономерно приводит к необходимости обращения к смежным прикладным дисциплинам, таким как культура речи, литературное редактирование, общая и частная дидактика. Очевидно, что их задачи должны быть скорректированы с учетом востребованности у современной языковой личности креативных речевых умений. Далее обозначим некоторые направления этих корректировок.

Овладение культурой речи предполагает, как известно, две ступени: правильность и речевое мастерство. При изучении ортологического аспекта языка, в частности стилистических норм, следует учитывать, что различные функциональные разновидности текстов обладают своими стилевыми нормами. Что хорошо в одном типе текстов, может оказаться неуместным в другом. То же самое можно сказать и о явлении креативности. С одной стороны, деформированный текст (содержащий разного рода погрешности) не может быть креативным (если только он не пародийного жанра). С другой стороны, подлинная (не формальная) креативность проявляется только тогда, когда создатель текста обладает лингвостилистической культурой, т. е. умеет отбирать и сочетать языковые средства, учитывать содержание, ситуацию, сферу общения, особенности жанра и многое другое.

Иными словами, у языковой личности должны быть сформированы языковые, лингвистические, коммуникативные, культурологические компетенции, и на их основе – креативные компетенции. Эта речеведческая сверхзадача, по нашему мнению, должна быть целью обучения родному языку.

Очевидно, что сформировать креативное сознание ученика может только креативная личность педагога, поэтому важно развивать творческие навыки у студентов-филологов (о нашем опыте работы см. [23]). Разделяя идеи Ю. Н. Караулова [24], считаем целесообразным формировать креативную языковую личность (как педагога, так и учащегося) с учетом трех составляющих: 1) вербально-семантической (овладение ресурсами языка), 2) когнитивной (овладение базовыми концептами языковой картины мира), 3) прагмастилистической (овладение навыками создания текста и приемами эффективной коммуникации). Мы убеждены, что лишь комплексный подход к обучению языку обеспечит формирование творческой языковой личности.

Достижение этой цели подготовлено концепцией креативной педагогики, которая учит обучаемых учиться творчески, становиться соиздателями самих себя и соиздателями своего будущего [25]. Специалисты утверждают, что тип педагогики зависит от потребностей общества. Текущее столетие считается веком творчества и инноваций, общество нуждается в творческих людях, способных жить и работать в условиях многозадачности и формирующих так называемый творческий класс (англ. *Creative class*). Наряду с креативной педагогикой креативная стилистика может стать ответом на этот социальный запрос.

### Заключение

Ограниченный объем статьи не позволяет даже эскизно представить проявление креативности во всех речевых практиках. За рамками нашего внимания осталась разговорная речь и коммуникация в социальных сетях, религиозная речь и речь политиков, а также множество более частных дискурсивных сфер общения, в которых, несомненно, проявляется творческий потенциал языковой личности, причем, возможно, даже в большей степени, чем в рассмотренных в статье функциональных стилях.

В заключение подчеркнем, что интерпретация креативности с учетом экстралингвистических и дискурсивных факторов общения вписывается в парадигму современного речеведения и обуславливает широкие возможности новой дисциплины в изучении творческого компонента речевой деятельности во всем ее многообразии.

### Список источников

1. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
2. Вепрева И. Т. Креатив креатива, или О функционировании лексемы *креатив* в современном русском языке // Лингвистика креатива – 1. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С. 112–123.

3. Лингвистика креатива – 1. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 369 с.
4. Купина Н. А., Матвеева Т. В. Стилистика современного русского языка. М.: Юрайт, 2013. 415 с.
5. Купина Н. А. Креативная стилистика и практическая филология // Стилистика сегодня и завтра: материалы конференции. М.: Факультет журналистики МГУ, 2014. Ч. I. С. 140–144.
6. Купина Н. А. Креативная стилистика. 2-е изд. М.: Флинта, 2014. 182 с.
7. Григорьев В. П. Поэтика слова. М.: Наука, 1979. 343 с.
8. Кожина М. Н. О языковой и речевой экспрессии и ее экстралингвистическом обосновании // Речеведение. Теория функциональной стилистики: избранные труды. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. С. 247–260.
9. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 24–39.
10. Смоленский В. Русская сетевая литература. URL: <http://www.susi.ru/sapporo2000.html> (дата обращения: 15.09.2021).
11. Варакина Е. Р. Проблемы теории литературы. Ч. 1. М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. 101 с.
12. Авдейчик Л. Л. Сетевая литература как феномен современной культуры // Сб. материалов Международной научно-практ. конф. Минск: Изд-во БГУ, 2012. С. 18–26.
13. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
14. Скороходова Е. Ю. Современное состояние функционально-стилистической системы русского литературного языка // Вопросы филологии. 2007. № 1 (25). С. 50–54.
15. Черногрудова Е. П. Заголовки с прецедентными текстами в современной публицистике: на материале центральной, региональной и местной прессы: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2003. 234 с.
16. Современный медиатекст. Омск: Изд-во Омск. ун-та, 2011. 414 с.
17. Шмелева Т. В. Текст и паратекст в современной массовой коммуникации // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20–23 марта 2010 г.): труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та. С. 579–580.
18. Сметанина С. И. Медиатекст в системе культуры (диалектические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. 383 с.
19. Авдонина М. Ю. Семантические и прагматические аспекты словотворчества (на материале словообразовательного гнезда «слово») // Вопросы филологии. 2008. Т. 28, № 1. С. 37–44.
20. Кожина М. Н. Научный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 242–248.
21. Идиостилистика научной речи: наши представления о речевой индивидуальности ученого / М. П. Котюрова, Л. С. Тихомирова, Н. В. Соловьева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Перм. гос. ун-т, Зап.-Урал. ин-т экономики и права. Пермь: Ред.-изд. отдел Зап.-Урал. ин-та экономики и права, 2011. 393 с.
22. Ширинкина М. А. Письменный дискурс исполнительной власти в жанрово-стилистическом аспекте: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Пермь, 2021. 43 с.
23. Карпова Т. Б. Лингвокультурологическая составляющая речеведения в вузе: из опыта работы // Русская речевая культура и текст: материалы XI Междунар. науч. конф. Томск: Том. центр науч.-техн. информации, 2020. С. 261–269.
24. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
25. Алейников А. Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. 1989. № 12. С. 29–34.

## References

1. Kozhina M. N., Duskaeva L. R., Salimovskiy V. A. *Stilistika russkogo yazyka* [Stylistics of the Russian Language]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2008. 464 p. (in Russian).
2. Vepreva I. T. Kreativ kreativ, ili O funktsionirovaniy leksemy *kreativ* v sovremennom russkom yazyke [Creativity of Creativity, or on the Functioning of the Lexeme *Creativity* in the Contemporary Russian Language]. *Lingvistika kreativ – 1* [The Linguistics of Creativity]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2013. P. 112–123 (in Russian).
3. *Lingvistika kreativ – 1* [The Linguistics of Creativity]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2013. 369 p. (in Russian).
4. Kupina N. A., Matveeva T. V. *Stilistika sovremennogo russkogo yazyka* [Stylistics of Contemporary Russian Language]. Moscow, YURAYT Publ., 2013. 415 p. (in Russian).
5. Kupina N. A. Kreativnaya stilistika i prakticheskaya filologiya [Creative Stylistics and Practical Philology]. *Stilistika segodnya i zavtra: materialy konferentsii. Chast' 1* [Stylistics Today and Tomorrow: Conference Proceedings. Issue 1]. Moscow, MSU, Faculty of Journalism Publ., 2014. P. 140–144 (in Russian).
6. Kupina N. A. *Kreativnaya stilistika* [Creative Stylistics]. Moscow, Flinta Publ., 2014. 182 p. (in Russian).
7. Grigor'yev V. P. *Poetika slova* [Poetics of Words]. Moscow, Nauka Publ., 1979. 343 p. (in Russian).
8. Kozhina M. N. O yazykovoy i rechevoy ekspressii i yeye ekstralingvisticheskom obosnovanii [On Language and Speech Expression and Its Extra-linguistic Justification]. *Rechevedeniye. Teoriya funktsional'noy stilistiki: izbrannyye trudy* [Speech studies. Theory of Functional Stylistics: Selected Works]. Moscow, FLINTA: Nauka Publ., 2014. P. 247–260 (in Russian).

9. Shcherba L. V. O troyakom aspekte yazykovykh yavleniy i ob eksperimente v yazykoznanii [On the Threefold Aspect of Linguistic Phenomena and Experimentation in Linguistics]. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language System and Speech Activity]. Leningrad, Nauka Publ., 1974. P. 24–39 (in Russian).
10. Smolenskiy V. *Russkaya setevaya literatura* [Russian Network Literature] (in Russian). URL: <http://www.susi.ru/sapporo2000.html> (accessed 15 September 2021).
11. Varakina E. R. *Problemy teorii literatury. Chast' I* [Problems of Literary Theory. Part 1]. Moscow, Orthodox Svyato-Tikhonovsky University of Humanities Publ., 2011. 101 p. (in Russian).
12. Avdeychik L. L. Setevaya literatura kak fenomen sovremennoy kul'tury [Networked Literature as a Contemporary Cultural Phenomenon]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Minsk, Belarus State University Publ., 2012. P. 18–26 (in Russian).
13. Kostomarov V. G. *Nash yazyk v deystvii: ocherki sovremennoy russkoy stilistiki* [Our Language in Action: Essays on Contemporary Russian Stylistics]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 287 p. (in Russian).
14. Skorokhodova E. Yu. Sovremennoye sostoyaniye funktsional'no-stilisticheskoy sistemy russkogo literaturnogo yazyka [The Current State of the Functional-stylistic System of the Russian Literary Language]. *Voprosy filologii*, 2007, no. 1 (25), pp. 50–54 (in Russian).
15. Chernogrudova E. P. *Zagolovki s pretsedentnymi tekstami v sovremennoy publitsistike: na materiale tsentral'noy, regional'noy i mestnoy pressy* [Headlines with Precedent Texts in Modern Journalism: Central, Regional and Local Press: PhD thesis on philology]. Voronezh, 2003. 234 p. (in Russian).
16. *Sovremennyy mediatekst* [Contemporary Media Texts]. Omsk, Omsk State University Publ., 2011. 414 p. (in Russian).
17. Shmeleva T. V. Tekst i paratekst v sovremennoy massovoy kommunikatsii [Text and Paratext in Contemporary Mass Communication]. *Russkiy yazyk: istoricheskiye sud'by i sovremennost'* [The Russian Language: Historical Fate and Modernity: IV International Congress of Russian Language Scholars (Moscow, Lomonosov Moscow State University, Philological Faculty, 20–23 March 2010): Proceedings and materials]. Moscow, MSU Publ., 2010. P. 579–580 (in Russian).
18. Smetanina S. I. *Media-tekst v sisteme kul'tury (dialekticheskiye protsessy v yazyke i stile zhurnalistiki kontsa XX veka)* [Media-text in the System of Culture (Dialectical Processes in Language and Style of Journalism of the End of XX Century)]. Saint Petersburg, Izd-vo V. A. Mikhailova Publ., 2002. 383 p. (in Russian).
19. Avdonina M. Yu. Semanticheskiye i pragmaticheskiye aspekty slovotvorchestva (na materiale slovoobrazovatel'nogo gnezda «slon») [Semantic and Pragmatic Aspects of Word Creation (the Word-formation Nest “elephant”)]. *Voprosy filologii*, 2008, vol. 28, no. 1, pp. 37–44 (in Russian).
20. Kozhina M. N. Nauchnyy stil' [Scientific style]. *Stilisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' russkogo yazyka* [Stylistic Encyclopaedic Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Flinta: Nauka Publ., 2003. P. 242–248 (in Russian).
21. Kotyurova M. P., Tikhomirova L. S., Solov'eva N. V. *Idiostilistika nauchnoy rechi. Nashi predstavleniya o rechevoy individual'nosti uchenogo* [Idiostylistics of Scientific Speech. Our Ideas About the Speech Individuality of a Scientist]. Perm, Perm State University Publ., West Ural Institute of Economics and Law Publ., 2011. 394 p. (in Russian).
22. Shirinkina M. A. *Pis'mennyy diskurs ispolnitel'noy vlasti v zhanrovo-stilisticheskom aspekte* [Written Executive Discourse in Genre and Stylistic Aspects: Doctor of Philology thesis abstract]. Perm, 2021. 43 p. (in Russian).
23. Karpova T. B. Lingvokul'turologicheskaya sostavlyayushchaya rechevedeniya v vuze: iz opyta raboty [Linguocultural Component of Speech Studies in Higher Education: from Experience]. *Russkaya rechevaya kul'tura i tekst* [Russian Speech Culture and Text. Materials of XI International Scientific Conference]. Tomsk, Tomsk Center for Scientific and Technical Information Publ., 2020. P. 261–269 (in Russian).
24. Karaulov Yu. N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moscow, Nauka Publ., 1987. 263 p. (in Russian).
25. Aleynikov A. G. O kreativnoy pedagogike [On creative pedagogy]. *Vestnik vysshey shkoly – Alma Mater (Vestnik Vyshey Shkoly)*, 1989, no. 12, pp. 29–34 (in Russian).

#### **Информация об авторах**

**Е. А. Баженова**, профессор, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614068).

**Т. Б. Карпова**, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614068).

#### **Information about the authors**

**E. A. Bazhenova**, Professor, Perm State University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614068).

**T. B. Karpova**, Associate Professor, Perm State University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614068).

*Статья поступила в редакцию 13.01.2022; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 13.01.2022; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 811.161.1'42  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-144-153>

## **ЛЕКСИЧЕСКАЯ И ОБРАЗНАЯ СТРУКТУРА НАДПИСЕЙ К АКВАРЕЛЯМ М. А. ВОЛОШИНА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЕГО ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА**

***Светлана Анатольевна Иванченко***

*Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, [sveta.ivanchenko@mail.ru](mailto:sveta.ivanchenko@mail.ru)*

### ***Аннотация***

*Введение.* Синтез искусств в культуре становится на рубеже XIX–XX столетий одной из доминирующих идей. Эта направленность в полной мере способствует раскрытию многочисленных талантов такого яркого представителя эпохи Серебряного века, как М. А. Волошин.

*Целью* данной статьи является анализ лингвистических и художественных особенностей текстового материала, сопровождающего акварели М. Волошина.

*Материал и методы.* В статье приводятся данные анализа лирических зарисовок разных лет, служащих сопровождением акварелей М. Волошина. Внимание к данному жанру обусловлено его несомненной значимостью для определения особенностей творческой манеры поэта и художника, а также для понимания его миро-восприятия.

В статье использованы методы семантико-стилистического, контекстологического, мотивного анализа, позволяющие раскрыть специфику поэтической картины мира автора, отраженную в надписях к акварелям М. А. Волошина.

*Результаты и обсуждение.* Киммерия занимает особое место в творчестве М. Волошина – поэта, художника, переводчика, искусствоведа, мыслителя. Конгениальность М. Волошина как мастера кисти и слова нашла свое отражение в его надписях к акварелям. Данные лирические миниатюры – отдельный жанр, восходящий к античности, который роднит творчество поэта с искусством Востока.

Образный строй поэтических миниатюр М. Волошина, организующий их смысловое пространство, включает в себя реалии земные (камень, вода) и небесные (облака, луна, солнце) и обнаруживает при их детальном рассмотрении синкретизм «земного» и «небесного». Цветовая картина мира, представленная многообразием цветообразов, в сочетании со звуковым оформлением передает синестезию авторского мировосприятия. Языковой и образный строй поэтических зарисовок М. Волошина отличается богатством и разнообразием: автор использует многочисленные сравнения, метафоры, эпитеты, оксюморонные сочетания, отступления от грамматических норм, позволяющие передать особенности творческой манеры мастера-творца.

*Заключение.* Рассмотрение лингвистических и художественных особенностей лирических миниатюр М. Волошина позволило выявить их основные черты: метафоричность, синкретизм и синестетичность при создании образов, эмотивный и прагматический потенциал цветовой символики – и сделать вывод о своеобразии поэтической картины мира автора.

***Ключевые слова:*** *М. А. Волошин, Киммерия, надписи на акварелях, лирический субъект, синкретизм восприятия, картина мира*

***Для цитирования:*** Иванченко С. А. Лексическая и образная структура надписей к акварелям М. А. Волошина как отражение его поэтической картины мира // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 144–153. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-144-153>

## **LEXICAL AND IMAGE STRUCTURE OF INSCRIPTIONS TO WATERCOLORS BY M. A. VOLOSHIN AS A REFLECTION OF HIS POETIC PICTURE OF THE WORLD**

***Svetlana A. Ivanchenko***

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, [sveta.ivanchenko@mail.ru](mailto:sveta.ivanchenko@mail.ru)*

*Introduction.* At the turn of the 19th and 20th centuries, the synthesis of arts in culture becomes one of the dominant ideas. This orientation fully contributes to the disclosure of the many talents of such a brilliant representative of the Silver Age as M. A. Voloshin. The purpose of this article is to analyze the linguistic and artistic features of the text material accompanying M. Voloshin's watercolors.

*Material and methods.* The article presents the data of the analysis of lyrical sketches of different years, serving as an accompaniment to M. Voloshin's watercolors. Attention to this genre is due to its undoubted importance for determining the characteristics of the creative manner of the poet and artist, understanding his worldview.

The article uses the methods of semantic-stylistic, contextological, motivational analysis, allowing to reveal the specifics of the author's poetic picture of the world, reflected in the inscriptions on the watercolors of M. A. Voloshin.

*Results and discussion.* Cimmeria occupies a special place in the work of M. Voloshin – a poet, artist, translator, art critic, thinker. The congeniality of M. Voloshin as a master of brush and word is reflected in his inscriptions for watercolors. These lyrical miniatures are a separate genre dating back to antiquity, which makes the poet's work related to the art of the East.

The figurative structure of M. Voloshin's poetic miniatures, organizing their semantic space, includes earthly (stone, water) and heavenly (clouds, moon, sun) realities and reveals, when examined in detail, the syncretism of "earthly" and "heavenly". The color picture of the world, represented by a variety of color images, in combination with sound design, conveys the synesthesia of the author's perception of the world. The linguistic and figurative structure of M. Voloshin's poetic sketches is rich and diverse: the author uses numerous comparisons, metaphors, epithets, oxymoric combinations, deviations from grammatical norms, which make it possible to convey the peculiarities of the creative manner of the master-creator.

*Conclusion.* Consideration of the linguistic and artistic features of M. Voloshin's lyrical miniatures made it possible to identify their main features: metaphoricity, syncretism and synestheticism in creating images, emotive and pragmatic potential of color symbolism – and to draw a conclusion about the originality of the author's poetic picture of the world.

**Keywords:** *M. A. Voloshin, Cimmeria, inscriptions on watercolors, lyrical subject, syncretism of perception, picture of the world*

**For citation:** Ivanchenko S. A. Leksicheskaya i obraznaya struktura nadpisey k akvarelyam M. A. Voloshina kak otrazheniye yego poeticheskoy kartiny mira [Lexical and Imaginary Structure of Inscriptions to Water Colors M. A. Voloshina as a Reflection of His Poetic World Picture]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 144–153 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-144-153>

## Введение

Я много видел. Дивам мирозданья  
Картинами и словом отдал дань...  
М. Волошин. «Дом поэта». 1926

В творчестве М. Волошина юго-восточная часть Крыма занимает особое место. Киммерия раз и навсегда стала для поэта «родиной духа». «Сквозь призму мифологии, в ореоле седой древности входила Киммерия в жизнь поэта. Из недр глубокой истории почерпнул он и название этих мест», – пишет исследователь творчества М. Волошина С. Пинаев в статье 2017 г. «Киммерия Максимилиана Волошина как духовно-эзотерический топос» [1, с. 1].

Киммерией М. Волошин называл «восточную область Крыма от древнего Сурожа (Судака) до Босфора Киммерийского (Керченского пролива), в отличие о Тавриды, западной его части» [2, с. 314].

А. Десницкая в статье «Киммерийская тема в поэтическом творчестве М. Волошина» заметила, что Киммерия, являясь основной темой творчества М. Волошина, стала и той почвой, на которой выросли его поэзия и живопись [3, с. 46].

Это подтверждается и доминированием в творчестве М. Волошина произведений на тему Киммерии (более шестидесяти стихотворений), и тематикой пейзажей, отражающей исключительно природе все той же Киммерии. В стихотворении «Коктебель» 1918 г. поэт так отзывается о неразрывно-

сти собственной судьбы с местами, ставшими для него священной землей:

*Как в раковине малой – Океана  
Великое дыхание гудит,  
Как плоть ее мерцает и горит  
Отливами и серебром тумана,  
А выгибы ее повторены  
В движении и завитке волны, –  
Так вся душа моя в твоих заливах,  
О, Киммерии темная страна,  
Заклучена и преобразена.*

В связи с этим вспоминаются и другие известные строки из упомянутого стихотворения:

*Мой стих поет в строфах его прилива,  
И на скале, замкнувшей зыбь залива,  
Судьбой и ветрами изваян профиль мой* [4, с. 51].

## Материал и методы

Целью статьи является анализ лексической и образной структур поэтических текстов М. А. Волошина.

Материалом данного исследования послужили надписи на акварелях М. А. Волошина, вошедшие во 2-й том сочинений поэта «Стихотворения и поэмы 1891–1931» под названиями «Вечерние возношения (Цикл темпер)», «Десять лирических пауз одной прогулки», «Надписи на акварелях», представляющие собой поэтические миниатюры, многие из которых стали частью полноценных стихотворений разных лет, а также эпистолярный поэт и

тексты статей, содержательно связанные с темой соотносительности живописи и поэзии.

Особенность такого жанра, как надписи к акварелям, заключается в том, что, несмотря на малый объем, они обладают огромным содержательным потенциалом: позволяют не только объединить изображенное кистью и словом, но и в емкой образной форме передать многообразие ощущений от увиденного, дают возможность понять авторскую картину мира, дополняют представления о своеобразии творческой манеры художника слова.

Исследование включает использование методов семантико-стилистического, контекстологического, мотивного анализа, позволяющих раскрыть особенности поэтической картины мира М. А. Волошина, отраженной в надписях к акварелям.

### Результаты и обсуждение

Общеизвестно, что для М. А. Волошина характерно обращение к разным видам творчества: это и поэзия, и живопись, и философия, переводческая и критическая деятельность. В данной статье нам интересен М. Волошин как поэт и художник, соединивший в своих творческих исканиях два важнейших вида искусства.

Надписи на акварелях можно рассматривать как отдельный жанр, берущий свое начало в античности, когда связь граффити и предмета была обязательной: от названия содержимого, цифровых значений до посвящений. «Раскрытые голоса» вещей [5, с. 3] призваны были дать информацию о конкретном предмете на века.

Для восточной культуры, очень близкой М. Волошину по духу (известно особое отношение М. Волошина к искусству японских художников, их философским размышлениям о вечности природы как источнику вдохновения), характерно наличие надписей на рисунках, которые, сливаясь с изображением, представляют с ним единое целое (см. работу С. Н. Соколова «Эстетические основы и художественные принципы живописи „хайка“» [6]).

Е. Завадская в работе «Поэтика киммерийского пейзажа в акварелях М. А. Волошина (отзвуки культуры Востока)» акцентирует мысль о несомненной связи эстетики Востока и живописи М. Волошина: «Словно готовя себя в ученики и последователи великих китайских и японских мастеров, Волошин постиг заповедь художника-пейзажиста в средневековом Китае – „прошел десять тысяч ли“» [7, с. 50]. Автор указанной статьи имеет в виду общеизвестный факт – глубокую убежденность М. Волошина в том, что творец должен исходить пешком вдоль и поперек ту землю, которая дает ему вдохновение, прочувствовать ее. Подчеркивая эту взаимосвязь, исследователь указывает не только на факт сочетания в одном лице поэта и художника,

роднящий творчество М. Волошина и мастеров восточной школы «вэнь женьхуа» («художников-литераторов»), но и, главным образом, на «характер этого единства поэзии и живописи» [7, с. 55].

Собственную творческую манеру соединения живописи и поэзии М. Волошин обозначает в письме к Юлии Оболенской: «Вы с неверного угла посмотрели на стихи: они вовсе не заглавия акварелей... Их сочетание не параллельно, а иррационально. Возникающий стих вовсе не описывает видимый пейзаж, но загорается от него... Здесь главное стих, акварель служит только музыкальным аккомпанементом... Мне кажется, что это одна из возможностей сочетания слова с рисунком... Надо искать симфонического, а не унисонного сочетания... А слова, возникающие от пейзажа, естественно, гораздо шире самого пейзажа...» [8, с. 698–699]. Добиться «симфонического звучания» – значит найти внешнюю (обретение голоса вещами) и внутреннюю (унисонную) связь изображения и слова.

Именно «общее настроение» пейзажа и поэтического слова и есть, на наш взгляд, особенность родственности творческих ощущений М. Волошина с поэтикой Востока.

О том, что М. Волошин занимался живописью в периоды его поэтического молчания, говорят многие исследователи. При этом известно, что поэзия не переставала жить в нем, отражаясь в живописных пейзажах. Об узнаваемости слова в рисунке и наоборот – рисунка в слове – говорит он в статье 1904 г. «Скелет живописи»: «В рисунке выражаются простейшие зрительные идеи. Рисунок ближе всего стоит к слову, и поэтому в нем отчасти содержится элемент рассказа. Впрочем, вернее сказать, что в слове содержится элемент рисунка» [2, с. 237].

«Конгениальность» М. Волошина как художника кисти и слова подчеркивал Э. Ф. Голлербах, отмечая совершенство слияния его стихов и живописи: «Когда смотришь на акварели Волошина, то кажется, что в них звучат чеканные стихотворные строки, когда читаешь стихи, то в воображении возникают отточенные киммерийские пейзажи» [9, с. 28].

Об этом же говорит М. О. Баруткина в исследовании «Гений места: Максимилиан Волошин и Киммерия»: «Почти все акварели поэта сопровождаются строчками стихотворений, так земля порождает поэзию, которая перетекает в живопись, а живопись – обратно в холмы. Это бесконечное вдохновение, вдох одного в другое» [10, с. 116].

К. Богаевский, близкий друг и единомышленник М. Волошина, отзываясь о поэтических циклах, посвященных Киммерии, писал: «Мне кажется, что только работа с натуры красками и каранда-

шом природы Коктебеля... и вызвала впоследствии этот цикл стихов, посвященных Киммерии. Делить, ставить врозь его живопись и поэзию... никак нельзя» [11].

Поэтическая составляющая акварелей М. Волошина проявляется и в общности ощущений от охваченного глазом и переданного словом, и в конкретных надписях на акварелях, передающих все те же чувства автора.

Циклы «Вечерние возношения» и «Десять лирических пауз одной прогулки» (далее для анализа в статье используются материалы стихотворений М. А. Волошина по изданию [12, с. 444–447]), вошедшие в себя надписи на акварелях, представляют собой лирические миниатюры (одно-, дву- и четырехстишия), объединенные между собой тематически. Так, в каждой из поэтических миниатюр, входящих в состав «Вечерних возношений», содержится указание на время суток, обозначенное в заглавии, с помощью лексической единицы «вечер», «вечерний» и центрального образа – образа луны, предвестницы и спутницы ночи. В цикле «Десять лирических пауз одной прогулки» на связь стихов указывает само заглавие. Кроме того, наблюдается временная динамика цикла, отраженная в цветовой картине мира: от *зелено-палевых туманов* и *утренней свежести* до *сизо-сиреневого вечера* и *лунных туманов*. Паузы же, утратив свое прямое значение и признаки, становятся наполненными словом, обретают функцию промежуточной связи между живописью и поэзией.

Особая тональность, объединяющая стихи цикла «Вечерние возношения», – также свидетельство их единства. Все миниатюры проникнуты чувством тихой грусти от созерцания прекрасного. Вечерние возношения – дар окружающей красоты ее создателю, авторская осанна Земле-создательнице за горькую, щемящую тоску и возможность чувствовать свое единство с суровым и прекрасным миром (в стихотворении 1907 г. «Вечерние стекла» поэт пишет: *Тем, чей путь таинственно суров, / Чья душа тоскою осиянна, / Вы – цветы осенних вечеров, / Поздних зорь далекая Осанна* [12, с. 113]).

В целом чувство – доминирующая черта миниатюр, представляющих собой не столько зарисовки увиденного, сколько выражение благоговения души от охваченного глазом и внутренне пережитого. Недаром в трех из восьми стихов «Вечерних возношений» фигурирует слово «душа» («сердце»): «льнет душа», «душа грустит», «сердце ждет». При этом восприятие окружающего лирическим субъектом происходит не только зрительно, но и посредством слуха, обоняния и осязания, т. е. можно говорить о синкретизме восприятия.

Смысловое единство поэтических текстов циклов обеспечивается также образами и лексикой,

которые отражают тему природы. На своих пейзажах М. Волошин чаще всего изображает три компонента: камень, воду, «тонкое деревце, куст или очертание кроны» [13, с. 133]. А в лирических зарисовках к акварелям определяющими являются стихии земли, воды и воздуха. «Земное» включает в себя такие реалии, как камень (горы), холмы, поля; «небесное» – облака (тучи), луну, реже – солнце; стихия воды представлена следующими денотатами: озера, заливы, ручьи. Рассмотрим изображение данных реалий подробно.

«Земное» занимает значительную часть поэтических миниатюр и отличается глубокой интимностью в изображении, выраженной, в частности, употреблением притяжательного местоимения «мой»:

*Мои долины, лукоморья,  
Мои польнные холмы.*

Среди реалий стихии земли **камень** (горы, скалы) у М. Волошина имеет особое значение: это не нечто мертвое, он живой, «проникнутый» историей и настоящим: *Камень, проникнутый воздухом далей, / Серый и синий; Камни древних городов, / Осиянные лучами.*

Персонификация в изображении камня, характерная в целом для лирики М. Волошина (вспомним знаменитые строки стихотворения «Дом поэта»: *«Вон там, за профилем прибрежных скал, / Запечатлевшим некое подобье / (Мой лоб, мой нос, ощечье и подлобье)... / Встает стена»* [12, с. 356]), не находит доминирующего отражения в лирических зарисовках к акварелям. При этом камень и по частотности упоминаний не преобладает над остальными реалиями, репрезентирующими «земное» начало. *Развалины забытых городов, горы – призраки, зубцы разметавшихся скал Кара-Дага* эпизодично появляются в миниатюрах наряду с другими явлениями коктебельского пейзажа: *Клёкот орлий, говор птичий, / А внизу среди камней / Обезглавленный возникший / Гонит каменных коней.*

Часто в лирических зарисовках встречается образ **холмов** (в 52 миниатюрах), неизменно грустящих *в зелено-палевых туманах*. «Сердцу безысходно близки *Феодосийские холмы*», – писал поэт в стихотворении «Другу» 1915 г. [12, с. 199]. Описывая их *бурые спины, крылатый взмах*, автор использует олицетворение – частый прием при изображении М. Волошиным природного мира, объясняющий авторское отношение к нему как к живому организму: *творят вечерние молитвы холмы*. Этот же прием является определяющим в описаниях полей, долин: *Молчат поля, молясь о сжатом хлебе; Долина дышит ранним летом; Берега рассказывают сумеречный сон*. Все «земное» наделено свойствами живых существ: *осень пишет тонкой*

кистью дали; слышны неторопливые беседы идущих под гору дерев.

Метафоричные образы **воды**, обогащенные эпитетами, в лирических миниатюрах разнообразны: *синее око озера; бессонное водное око; безмерная журчащая равнина; зеркальная зыбь залива; лимонное олово осенних вялых вод; стальная чешуя заливов; стальной клинок воды, раковины заливов, озеро-жемчужина.*

*Молчанье древних вод* хранит в себе сокровенное, тайны бытия, в чем и заключается их высокая значимость. С. Пинаев так определяет значение образа воды в поэзии М. Волошина: «Заливы – это и реальные водные просторы, и «воспоминания» поэта (даже не самого поэта, а его духа) о далеком прошлом. Стирается грань между явью и сном, древностью и современностью» [1].

Мотив зеркального отражения в воде является одним из центральных в надписях к акварелям и связан с предназначением «вод» – соединять небесный и земной миры: *Все замерло – холмы, деревья, тучи / В лимонном олове осенних вялых вод; Залив зеркальный и зеленый, / И солнца круг в зеленой мгле; Одна луна луне другой / Глядится в мертвенные очи.*

*Зеркальность лунной тишины*, отражение природных объектов в воде, их «опрокинутость» проецируются и на чувства лирического субъекта, душевное состояние которого – отражение того, что разлито в природе.

Из небесных реалий в миниатюрах часто упоминаются **облака** (тучи) (*В вечернем небе буйное смятенье / Янтарных облаков; Лилово-палевые дали / И дремлющие облака; Лиловых туч над рыжею землю / Осенние и поздние цветы*), **звезда** (*Вечерняя затеплилась звезда / Над отмелями синего залива*), реже – **солнце** (*Жемчужный свет ложится на поля / Сквозь кисею, просвеченную солнцем; Раскаленным овалом в залив / Погружается медленно солнце*). Особое внимание уделяется изображению «грозового неба»: *Нагроможденье бледных скал / На фоне грозового неба; Небо тучей грозовую / Кроет желтые холмы, / Побелевшие от зною; Над перламутровыми лбами / Клубятся белыми столбами / Предгрозовые облака.*

Одним из самых частотных образов «небесного» ряда в поэтических миниатюрах М. Волошина является образ **луны**. В русской языковой картине мира космоним «луна» в концептуальном значении опирается на мифологические представления и ассоциируется с потусторонним, неземным пространством (см. работы М. Фасмера, В. В. Колесова, Н. И. Толстого и др.), в мировосприятии М. Волошина – с космическим пространством. В индивидуально-авторском воплощении этот символический образ указывает на вечное одиночество лири-

ческого героя-путника и его неземное, особое предназначение: *Ведет сквозь волны и туманы / Мой лунный одинокий путь; Мой легкий путь сквозь лунные туманы...*

Образ луны в надписях к акварелям может быть представлен у Волошина словами-репрезентантами данного концепта: *вечерняя звезда, вечерняя лампада, вечерняя полная чаша (Вечерняя затеплилась звезда / Над отмелями синего залива; Вечерняя лампада / Над озером пылает в тишине; Вечерняя полная чаша / В оправе охряных холмов)* или может прямо не называться, а актуализироваться косвенно в двустийшии. Именно к образу луны обращается поэт в следующих строках, подчеркивая значимость и взаимозависимость всего сущего в мире: *Твой влажный свет и матовые тени / Дают камням оттенок бирюзы...*

Если говорить о том, в каких взаимоотношениях находятся обозначенные нами реалии, то нужно отметить, что, несмотря на подчеркнутую временами максимальную отдаленность «земного» и «небесного» (*Бледный свет на серые холмы / С голвокружительного свода; Был влажный вечер, выцветший от зноя, / И дали осмугленных облаков*), чаще показывается их взаимозависимость и взаимопроникновение: *И небо и вода – две створы / Одной жемчужины; И бездны вниз сорвались под пятой, / И глубина простерла к небу руки; И в пурпуре полей и в зелени заливов / Серп пепельной луны; А заливы в зеркале зеленом / Пламена созвездий берегут...*

Такая тесная связь способствует тому, что небесное становится частью земного: *Клубятся медленные тучи... / Коричневые бархаты земли... Луна восходит в тишине / Благоухающей полыню.*

Стоит отметить, что один из любимых образов в лирике М. Волошина – образ **полыни**, олицетворяющей Коктебельскую землю, – близок автору горечью ощущений. Благодарность матери-земле за *горечь трав земных, за едкость соли* звучит во многих стихотворениях поэта, в том числе и в надписях к акварелям: *Тех не отпустит Коктебель, / Кто раз вкусил тоски полынной...*

Таким образом, можно констатировать наличие синкретизма «земного» и «небесного» в мировосприятии лирического субъекта поэтических миниатюр, что подтверждается и исследованиями И. В. Остапенко, утверждающей, что для пейзажной лирики М. Волошина характерен «синкретизм-тождество „земного“ и „небесного“» [14, с. 39].

Взаимосвязь земли, воды и неба в поэтической картине мира автора неизменно сопровождается тишиной: *И земля, и небо, и заливы / Угасают в желтой тишине; И волны гор, и зеркало залива, / И тишина небес в безмолвии земли; Все замерло – холмы, деревья, тучи / В лимонном олове осенних*

вялых вод; Лунный свет... Сухие русла / И молчанье древних вод.

Мотив молчания – один из центральных в поэтических миниатюрах: это и тишина, обусловленная наступлением вечера и ночи (*Вечерняя лампада / Над озером пылает в тишине; Сквозь празелень вечерней тишины / В оправках гор мерцающие воды*), и желтая тишина осенней природы, и безмолвие древности, олицетворенной в природе: *Застывшие в безмолвии заливы, / Развалины забытых городов*. Оксюморонное сочетание «звонкое молчанье» (...*И молчанье звонкое земли*) передает особое, синестезийное восприятие поэтом окружающего его мира, характерное в целом для символистов.

Звуковое мировосприятие, отраженное в надписях к акварелям, разнообразно: от полной тишины до грохота литавр и фанфар, которые, однако, не нарушают общей гармонии, разлитой в природе. В стихах слышится *неслышная стопа* уходящего дня, *легкий шелест, шорохи незримых шагов, дыхание долины, молитвы гор, шуриание волны о коктебельский берег, неторопливые беседы / идущих под гору дерев, погромыхиванье туч, журчание равнины, скольжение скрипучих плотов во время весенних половодий, звон ручьев, свист ветра, закатное гуденье шафранных солнц из глубины веков, издаваемое певучими восходами и закатами, гул прибоя (И гудит, гудит, гудит прибоя...)* и *медного бубна* и, наконец, *фанфары солнца, литавры вод и взрывы облаков*. Все звуки – отражение природного мира, присутствие человека здесь обозначено лишь образом души, пребывающей в полной гармонии с окружающим миром, ее состоянием от ликования до грусти: *Вместе с тропинками, вместе с деревьями / К далям, ликуя, стремится душа; И льнет душа к твоим излогам; Осенней четкостью зеленых янтарей, / Морскими даялами и окнами развалин / Грустит душа*.

Статичность, отсутствие движения в лирических миниатюрах обозначены часто употребляемыми назывными предложениями: *Зеленый воздух дня и охра берегов; И в пурпуре полей и в зелени заливов / Серп пепельной луны; Глянец залива, чекан облаков / В светло-коричневой гамме*. Движение в подобных конструкциях создается использованием отглагольных существительных и причастий: *Туманные сиянья и лучи / Кипенье вод и тусклый блеск парчи, / И гулкий ропот рушащейся пены*. Назывные предложения также призваны выступать в роли своеобразных поэтических «мазков», передающих мимолетные, фрагментарные впечатления от увиденного и пережитого (известно, что Волошин-художник никогда не писал с натуры, а, набродившись по окрестностям Коктебеля, работал уже в мастерской, перенося на холст свои впечатления и эмоции).

Особый акцент в миниатюрах сделан на отражении цветовой картины мира поэта. «Говорящий глаз» (по выражению Вяч. Иванова) [15, с. 169–170] поэта и художника способен выхватить из действительности все многообразие впечатлений и переживаний, многоцветность мира и мироощущения.

Н. В. Злыднева так пишет о цветовых предпочтениях Волошина-художника: «Для... пейзажей характерна интонация элегичности однообразной природы. Ей вторит колорит – близкая к монохромности цветовая гамма, составленная из набора коричневато-пепельных и лиловых переливов прозрачных тонов» [13, с. 169–128].

Иным предстает цвет как ключевой образ в надписях к акварелям. «Слово, в себе несущее... все трепеты и все сиянья жизни» (М. Волошин. «Подмастерье» [4, с. 68]), мастер живописи и поэт передает с помощью многочисленных цветовых обозначений. Желтый, золотой, рыжий, бронзовый, пурпурный, алый, розовый, багровый, пунцовый, коричневый, лиловый, лимонный, зеленый, пепельный, сизый, серый, стальной, лазурный, бирюзовый, синий, голубой, жемчужный – неполный список прилагательных, передающих цветовую палитру лирических миниатюр.

Как известно, М. Волошин учился «чувству красок... у Парижа» [16, с. 223] с его импрессионистическим вниманием к цветописю, что не могло не отразиться на его творчестве. Отсюда многообразие всевозможных оттенков определенного цвета, в том числе и полутонов. Поэтому столь высокая частотность употребления лексем, отображающих двойной оттенок цвета с доминированием лиловых, сиреневых, розовых тонов: *зелено-палевые туманы, зелено-фосфорическая ночь, серо-голубые горы, зелено-розовые просторы, бледно-розовые дороги, розово-призрачный свет, дымно-розовый янтарь, сизо-дождливая даль, сизо-сиреневый вечер, бледно-лиловая ночь, дымно-лиловые кручи, лилово-серый день, лилово-розовые, розово-пунцовые поросли, лилово-палевые дали, лилово-серые леса, лилово-дымная, дымно-синяя фата, лилово-дымчатые скалы*.

Часто цветовая гамма отображается использованием существительных: «золото», «желчь», «медь», «пламена», «пурпур», «пепел», «бирюза», «лазурь», «олово», «серебро», «зелень», «празелень»: *Старинным золотом и желчью напитал / Вечерний свет холмы; Мерцает бирюзой залив / В пурпурной раме гор сожженных; Все замерло – холмы, деревья, тучи / В лимонном олове осенних вялых вод*. При этом контекстуальная соотнесенность цветовых лексем с определенными реалиями носит как традиционный характер (*лазурь небес, золото земли, золото листов, олово вод, охра*

берегов, бронза холмов, зелень заливов, зелень лугов), так и выбивается из привычных представлений: *пурпур полей – зелень закатов*, – создавая впечатление все той же растворимости земного в небесном и наоборот.

Выбор цвета обусловлен не только зрительным восприятием окружающей поэта и художника природы в определенное время года, но и рождаемыми в душе ощущениями от увиденного, символическим восприятием им действительности. Очевидно влияние особенностей культурной эпохи периода Серебряного века, интерес М. Волошина к культуре Востока с ее развитой цветовой символикой, увлечение мистицизмом и утонченное восприятие окружающего. Так, например, преобладающие красные тона: *старинное золото, рдяный, бледно-розовый, пурпурный* – передают экспрессию чувств, ощущение присутствия иного мира в реальном; лиловый – самый любимый поэтом – содержит тайну, молитву (*лиловые молитвы гор*).

Цветовые сочетания, связанные с использованием оттенков красного, репрезентируют образы наступившего времени года – осени (*охряные холмы, пурпурные рощи*), времени суток (*багровые сумерки, рдяные вечера, розовая жемчужина дня, рыжий закат*). Красный цвет также может быть отображен при помощи лексем, содержащих в себе семантику горения: *осенние костры, пожары вечеров*.

Зеленый цвет – цвет лугов, заливов, туманов, мглы и даже воздуха: *зеленый воздух дня*. Желтый часто представлен такими цветовыми обозначениями, как «золотой» и «янтарный», и отражает не только зрительное, но и чувственное восприятие окружающего как символа величия, царственности, тепла – всего того, что связано с образом солнца: *желтые смолы полудней, желтые закаты, желтая тишина, золото земли*.

Многообразны номинации оттенков синего и серого. Собственно синий – свет дня, цвет грозового неба, реки, ручьев, озера, камня, «горной страны». Лазурный и бирюзовый передают окраску неба (*лазурь небес, сквозят бирюзой небеса*) и водоемов (*лазурный залив*). Колорема *серый* и ее синонимы (*стальной, сизый, дымный, дымчатый, седой, серебристый*) выступают в качестве образных средств, передающих цвет облаков (*громады дымных облаков, седые груды облаков*), водной поверхности (*стальная чешуя заливов, стальной клинок воды*), туманов (*серебристые туманы*), дождя (*дымчатое стекло дождя*), уходящего вдаль пространства (*сизо-дождливая даль, лилово-дымчатые планы*). Особое внимание в этой цветовой парадигме уделяется колореме *лиловый*, с которой связаны многочисленные образы: *лиловый залив, лиловая мгла, фиолетовые дали, лиловые молитвы*

*гор, лилово-серые леса, лилово-дымная фата ночи*. Поэт для более полного и точного выражения определенных ощущений при передаче оттенков лилового цвета прибегает к использованию отыменных прилагательных, образованных от названия камней и растений: *аметистовые холмы, тамарисковые тучи*.

Необходимо подчеркнуть, что «минералогические цветообозначения» [17, с. 4] в целом характерны для поэтического творчества М. Волошина. Образы камней, используемые поэтом в лирических стихотворениях, многогранны и, помимо передачи цвета, несут в себе символическое звучание. По мнению С. В. Таран, «минералогические лексемы выявляют не только дополнительные эмоционально-оценочные, экспрессивно-стилевые и образно-ассоциативные коннотации, но и реализуют богатую символическую, культурологическую и мифологическую семантику» [17, с. 6].

В надписях к акварелям, на наш взгляд, М. Волошин не ставит задачи максимально нагрузить символическим звучанием «минералогические лексемы»: использованием образов камней автор решает проблему наиболее точной передачи цвета того или иного предмета и создаваемого им настроения. Так, лексемы «жемчужный», «жемчужина» передают цвет облаков (*Жемчужные отливы / Волнистых облаков*), световые оттенки (*Жемчужный отсвет на водах / Белесоватого залива; Жемчужный свет ложится на поля / Сквозь кисею, просвеченную солнцем*) и рождаемые ими ощущения чистоты, торжественности, разлитых в природе. Лексема «жемчужина» употребляется М. Волошиным и в качестве средства выразительности для создания необходимого образа. Так рождаются удивительные метафоры на основе творительного сравнения: *И розовой жемчужиной день / Одет в оправу сонного залива; И озеро меркнет в оправе холмов / Жемчужиной темной и влажной*.

Такова же функция других минералогических обозначений, встречающихся в надписях к акварелям: *желтые смолы полудней; малахитовые дали; облака с отливами опала; хрусталь земли сквозь утренний топаз; сети алмазной паутины; бронза холмов; золото земли; холмы из мрамора; облаков громады точно глыбы светлых янтарей*.

Особого внимания как факт индивидуального авторского сознания и особого восприятия заслуживают синестетические образы, в том числе зрительно-слуховые (о феномене «цветного слуха» см. [18]): *лиловые молитвы гор; желтая тишина; голубая тишина; невучие восходы и закаты; празелень вечерней тишины; шафранных солнц закатное гуденье; в багровых сумерках литавры и фанфары и взрывы облаков; фанфары солнца и литав-*

ры вод. Синестезия авторского мировосприятия прослеживается и в таких сочетаниях, как *лимонное олово осенних вялых вод; желтые смолы полудней*, передающих ощутимую вязкость (*олово*) осенней воды в сочетании с лимонным цветом и липкость, тягучесть (*смолы*) размороженного жарой полдня.

В целом языковой строй лирических миниатюр отличается высокой образностью и насыщенностью художественными средствами, среди которых доминируют эпитеты, метафоры, олицетворения и сравнения. Сuggestивность создаваемых М. Волошиным образов способствует возникновению в сознании читателя множественных эмоциональных реакций.

В связи с этим к уже сказанному можно добавить, что эпитеты придают определенную тональность цвету, обогащая и его общую смысловую нагрузку: так, эпитет «старинным» придает особое звучание лексеме «золотом». Если принять во внимание, что старинное золото часто ассоциируется с червонным, то можно говорить о соответствующем оттенке описания холмов в поэтическом мировосприятии автора. При этом в данном определении содержится семантика и особой ценности, и указание на историю, вечность, что уже бесценно само по себе.

В подборе сравнений поэт опирается на традиции (*Как желтый лист, лилово-серый, / Неслышно умирает день...*), в ряде случаев – на народно-поэтические традиции (*Как молоко свернувшееся, ряби / Жемчужных облаков*), что не исключает и индивидуально-авторского осмысления: *Как драгоценный камень – день / Проникнут четким си-*

*ним светом; И солнце, как паук, / Дрожит в сетях алмазной паутины; И тусклый свет, как мыльная вода, / Омыл полынные долины.*

Часто автор использует творительный сравнения для создания метафорических образов: *Воздушной и дымной вуалью / Ложится вечерний покров; Раскаленным овалом в залив / Погружается медленно солнце.*

Автор употребляет и такие приемы, как оксюморон, основанный на сочетании однокоренных слов, и нарушение грамматических норм: *безгрустна грусть сквозь утренний хрусталь; волокнистых облак пряжи; весенних утр пленительная свежесть*, помогающие выразить поэтическую картину мира и особое мироощущение лирического субъекта – радость восприятия жизни во всех ее проявлениях.

### Заключение

Проведенный анализ лексической структуры надписей к акварелям М. А. Волошина позволил сделать следующие выводы: метафоричность поэтических образов, многообразие цветовых и звуковых образов, особенности хронотопа, заключающиеся в способности увидеть (выхватить) мимолетное и выразить через него вечное, синкретизм и синестетичность в создании образов свидетельствуют о целостности и своеобразии мировидения автора.

Поэтические миниатюры к акварелям М. Волошина отражают не только философско-эстетические концепции эпохи Серебряного века, но и специфику языковой личности поэта, философа и мыслителя, помогают полнее раскрыть его поэтическую картину мира.

### Список источников

1. Пинаев С. М. Киммерия Максимилиана Волошина как духовно-эзотерический топос // Toronto Slavic quarterly. Toronto, 2017. № 62. URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/62/Pinaev62.pdf> (дата обращения: 15.07.2021).
2. Волошин М. А. Лики творчества: сборник / сост. В. А. Мануйлов, В. П. Купченко, А. В. Лавров; ред. В. А. Мануйлов, Б. Ф. Егоров; авт. предисл. С. С. Наровчатов; Акад. наук СССР. Л.: Наука, 1988. 848 с.
3. Десницкая А. В. Киммерийская тема в поэтическом творчестве М. Волошина // Волошинские чтения: сб. науч. работ / сост. В. П. Купченко; ред. Т. М. Макагонова. М.: Изд-во Гос. библиотеки СССР им. В. И. Ленина, 1981. С. 38–48.
4. Волошин М. А. Жизнь – бесконечное познание: стихотворения и поэмы. Проза. Воспоминания современников. Посвящения / сост., подготовка текстов, вступ. ст., краткая биохроника, комментарии В. П. Купченко. М.: Педагогика-Пресс, 1995. 576 с.
5. Греческая эпиграмма / изд. подгот. Н. А. Чистякова. СПб.: Наука, 1993. 448 с.
6. Соколов С. Н. Эстетические основы и художественные принципы живописи «хайка» // Искусство Японии: сб. статей. М.: Наука, 1965. С. 98–115.
7. Завадская Е. В. Поэтика киммерийского пейзажа в акварелях М. А. Волошина (отзвуки культуры Востока) // Волошинские чтения: сб. науч. работ / сост. В. П. Купченко; ред. Т. М. Макагонова. М.: Изд. Гос. библиотеки СССР им. В. И. Ленина, 1981. С. 50–59.
8. Волошин М. А. Собрание сочинений. Т. 10. Письма 1913–1917 / под общ. ред. В. П. Купченко и А. В. Лаврова. М.: Эллис Лак, 2011. 834 с.
9. Дом-музей М. А. Волошина: путеводитель / Н. А. Кобзев (руководитель), Н. Ф. Плясов, Т. М. Свидова, Т. В. Ярушевская. Симферополь: Таврия, 1990. 64 с.
10. Баруткина М. О. Гений места: Максимилиан Волошин и Киммерия // Крым в культурных и исторических контекстах. Известия Уральского федерального университета. 2014. № 3 (130). С. 114–121. URL: <https://studylib.ru/doc/2228665/%C3%A8>

%C3%A7%C3%A2%C3%A5%C3%B1%C3%B2%C3%A8%C3%9F---ural\_skiy-federal\_nyj-universitet (дата обращения: 03.08.2021).

11. Письмо К. В. Богаевского к С. Н. Дурылину 29 декабря 1932 / Феодосийский музей Марины и Анастасии Цветаевых. URL: [http://tsvetayevs.org/company/bogaevskiy\\_b15\\_35.htm](http://tsvetayevs.org/company/bogaevskiy_b15_35.htm) (дата обращения: 03.12.2021).
12. Волошин М. Стихотворения и поэмы / вступ. ст. А. В. Лаврова; сост., подгот. текста В. П. Купченко и А. В. Лаврова; примеч. В. П. Купченко. СПб.: Пб. писатель, 1995. 704 с.
13. Злыднева Н. В. Визуальный нарратив: опыт мифопоэтического прочтения. М.: Индрик, 2013. 360 с.
14. Остапенко И. В. Пейзажный дискурс в парадигме культуры Серебряного века: звездный миф о поэте Вяч. Иванова, М. Волошина, Б. Пастернака // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2017. Т. 3, № 3. С. 34–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/peyzazhnyy-diskurs-v-paradigme-kultury-serebryanogo-veka-zvezdnyy-mif-o-poete-vyach-ivanova-m-voloshina-b-pasternaka> (дата обращения: 19.07.2021).
15. Волошин М. Из литературного наследия. СПб.: Наука, 1991. Т. 1. 335 с.
16. Волошин М. Собрание сочинений: в 13 т. / сост. В. П. Купченко, А. В. Лавров. М.: Эллис Лак, 2003. Т. 7. 768 с.
17. Таран С. В. Функциональная роль минералогической лексики в идиостиле М. Волошина: дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2005. 200 с.
18. Francis Galton. Remarks on]. Edouard Gruber 'L'audition colorée et les phénomènes similaires. International Congress of Experimental Psychology. London, 1892. С. 10–20.

### References

1. Pinayev S. M. Kimmeriya Maksimiliana Voloshina kak dukhovno-ezotericheskiy topos [Kimmeria of Maximilian Voloshin as a spiritual and esoteric topos]. *Toronto Slavic quarterly*, 2017, no. 62. URL: <http://sites.utoronto.ca/tsq/62/Pinaev62.pdf> (accessed 15 July 2021).
2. Voloshin M. A., Manuylov V. A., Kupchenko V. P., Lavrov A. V. (Compilers), Manuylov V. A., Egorov B. F. (eds.), Narovchatov S. S. (Author of foreword). *Liki tvorchestva: sbornik* [Faces of creativity: collection]. Leningrad, Nauka Publ., 1988. 848 p. (in Russian).
3. Desnitskaya A. V., Kimmeriyskaya tema v poeticheskom tvorchestve M. Voloshina [Desnitskaya AV Cimmerian theme in the poetry of M. Voloshin]. In: Kupchenko V. P. (Compiled), Makagonova T. M. (ed.) *Voloshinskiye chteniya: sbornik nauchnykh rabot* [Voloshin readings: a collection of scientific works]. Moscow, Gosudarstvennaya biblioteka SSSR im. V. I. Lenina Publ., 1981. P. 38–48 (in Russian).
4. Voloshin M. A. *Zhizn' – beskonechnoye poznan'ye: stikhotvoreniya i poemy. Proza. Vospominaniya sovremennikov. Posvyashcheniya* [Voloshin M. A. Life is endless knowledge: poems and poems. Prose. Memoirs of Contemporaries. Dedication]. Comp., Preparation of texts, introductory article, short biochronicle, comments by V. P. Kupchenko. Moscow, Pedagogika-Press Pub., 1995. 576 p. (in Russian).
5. Chistyakova H. A. (ed.) *Grecheskaya epigrama* [Greek epigram]. Saint Petersburg, Nauka Publ., 1993. 448 p. (in Russian).
6. Sokolov S. N. Esteticheskiye osnovy i khudozhestvennyye printsipy zhivopisi “khayka” [Sokolov SN Aesthetic foundations and artistic principles of painting “haika”]. *Iskusstvo Yaponii. Sbornik statey* [Art of Japan. Digest of articles]. Moscow, Nauka Publ., 1965. Pp. 98–115 (in Russian).
7. Zavadsкая E. V. Poetika kimmeriyskogo peyzazha v akvarelyakh M. A. Voloshina (Otvuki kul'tury Vostoka) [Poetics of the Cimmerian landscape in M. A. Voloshin's watercolors (Echoes of the culture of the East)]. In: Compiled by Kupchenko V. P., Makagonova T. M. (Ed.). *Voloshinskiye chteniya: sbornik nauchnykh rabot* [Voloshin readings. Collection of scientific works]. Moscow, Gos. biblioteka SSSR im. V. I. Lenina Publ., 1981. P. 50–59 (in Russian).
8. Voloshin M. A. *Sobraniye sochineniy*. Tom 10. Pis'ma 1913–1917 [Voloshin M. A. Collected Works. Volume 10. Letters 1913–1917]. Under the general editorship of V.P. Kupchenko and A.V. Lavrov. Moscow, Ellis Lack Publ., 2011. 834 p. (in Russian).
9. Kobzev N. A. (head), Plyasov N. F., Svidova T. M., Yarushevskaya T. V. *Dom-muзей M. A. Voloshina: Putevoditel'* [House-Museum of M. A. Voloshin: Guide.]. Simferopol, Tavria. Publ., 1990. 64 p. (in Russian).
10. Barutkina M. O. Geniy mesta: Maksimilian Voloshin i Kimmeriya [Barutkina M. O. The genius of the place: Maximilian Voloshin and Cimmeria]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta – Izvestiya. Ural Federal University Journal*, 2014, no. 3 (130), pp. 114–121 (in Russian). URL: [https://studylib.ru/doc/2228665/%C3%A8%C3%A7%C3%A2%C3%A5%C3%B1%C3%B2%C3%A8%C3%9F---ural\\_skiy-federal\\_nyj-universitet](https://studylib.ru/doc/2228665/%C3%A8%C3%A7%C3%A2%C3%A5%C3%B1%C3%B2%C3%A8%C3%9F---ural_skiy-federal_nyj-universitet) (accessed 03 August 2021).
11. *Pis'mo K. V. Bogayevskogo k S. N. Durylinu 29 dekabrya 1932. Feodosiyskiy muзей Mariny i Anastasii Tsvetaevykh*. [Letter from K. V. Bogaevsky to S. N. Durylin December 29, 1932. Theodosia Museum of Marina and Anastasia Tsvetaeva] (in Russian). URL: [http://tsvetayevs.org/company/bogaevskiy\\_b15\\_35.htm](http://tsvetayevs.org/company/bogaevskiy_b15_35.htm) (accessed 3 December 2021).
12. Voloshin M. *Stikhotvoreniya i poemy* [Poems]. Entry article A. V. Lavrova; Compiled, prepared text by V. P. Kupchenko and A. V. Lavrov; Notes by V. P. Kupchenko. Saint Petersburg, Pб. pisatel' Publ., 1995. 704 p. (in Russian).
13. Zlyднева N. V. *Vizual'nyy narrativ: opyt mifopoeticheskogo prochteniya* [Visual narrative: the experience of mythopoetic reading]. Moscow, Indrik Publ., 2013. 360 p. (in Russian).
14. Ostapenko I. V. *Peyzazhnyy diskurs v paradigme kul'tury Serebryanogo veka: zvezdnyy mif o poete Vyacheslava Ivanova, M. Voloshina, B. Pasternaka* [Landscape discourse in the cultural paradigm of the Silver Age: star myth about the poet by M. Voloshin, B. Pasternak].

- Vyacheslav Ivanov, M. Voloshin, B. Pasternak]. *Uchenyye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filologicheskiye nauki – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological sciences*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 34–49 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/peyzazhnyy-diskurs-v-paradigme-kultury-serebryanogo-veka-zvezdnyy-mif-o-poete-vyach-ivanova-m-voloshina-b-pasternaka> (accessed 19 July 2021).
15. Voloshin M. *Iz literaturnogo naslediya*. T. 1 [Voloshin M. From the literary heritage. Vol. 1]. Saint Petersburg, Nauka Publ., 1991. 335 p. (in Russian).
  16. Voloshin M. *Sobraniye sochineniy: v 13 tomakh* [Voloshin M. Collected Works. In 13 volumes.]. Compilers: V. P. Kupchenko, A. V. Lavrov. Moscow, Ellis Lak Publ., 2003. Vol. 7. 768 p. (in Russian).
  17. Taran S. V. *Funktsional'naya rol' mineralogicheskoy leksiki v idiosstile M. Voloshina. Dis. kand. filol. nauk* [Taran SV Functional role of mineralogical vocabulary in M. Voloshin's idiosstyle. Diss. cand. philol. sci.]. Kaliningrad, 2005. 200 p. (in Russian).
  18. Francis Galton. Remarks on. Edouard Gruber 'L'audition colorée et les phénomènes similaires. *International Congress of Experimental Psychology*. London, 1892. Pp. 10–20.

**Информация об авторах**

**С. А. Иванченко**, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

**Information about the authors**

**S. A. Ivanchenko**, post-graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

*Статья поступила в редакцию 13.10.2021; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 13.10.2021; accepted for publication 05.02.2022*

УДК 811.161  
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-154-167>

## **СОЧИНЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА СВОБОДНЫЕ ТЕМЫ: ФОРМАЛЬНО-СМЫСЛОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТА**

*Лариса Олеговна Бутакова*

*Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск, Россия, [larisabut@rambler.ru](mailto:larisabut@rambler.ru)*

### **Аннотация**

*Введение.* Письменная речь учащихся – тип речевой деятельности, проходящей в условиях внешней мотивации. Сочинения на свободные темы имеют разную степень привязки к возрастным запросам, жизни школьников, предполагают реализацию речемыслительных механизмов, направленных на актуализацию определенной части концептуальных систем авторов, уровня их речевой компетенции, стратегий образования актуальных смыслов и т. п. Данные тексты сочинений могут быть рассмотрены также в аспекте проявления в них текстовых категорий, выделяемых разными теоретиками текста.

*Цель* – оценить структуру и содержание текстов сочинений школьников на свободные темы в аспекте проявления в них способов реализации коммуникативных и когнитивных моделей как способов речевых действий, присущих письменной речевой деятельности, а также способов выражения текстовых категорий.

*Материал и методы.* Для данного исследования материалом послужили тексты сочинений-рассуждений на разные темы, написанные учащимися 7–9-х классов школ г. Омска с 2015 по 2021 г. Методология исследования охватывала два этапа: 1-й этап – определение среднего объема текстов, объема самого большого и самого маленького сочинения, речевых стратегий и тактик, типа коммуникации, способов актуализации когнитивных структур, отбора слов, распределения предметных признаков, выделение предикатов и пр.; 2-й этап – оценка формально-смысловой организации, представленности категорий текста.

*Результаты и обсуждение.* Основные результаты с точки зрения объема текста показали соответствие уровню возрастного развития языковой способности, тенденции реализации неподготовленной письменной речи в текстах небольшого объема и простой структуры, зависимости величины текстов от качества темы, их конкретности/абстрактности, близости сознанию школьников; усложнения структуры и увеличения объема к 9-му классу. В аспекте содержания была выявлена взаимозависимость величины текстов, качества информационной, смысловой и структурной организации; концентрирование смыслового развития вокруг базового концепта, репрезентированного в заглавии; обусловленность выбора смысловой стратегии проблемной постановкой темы, уровнем абстрактности доминантного концепта, его соответствием возрастному развитию пишущих. В области коммуникативной и когнитивной организации было установлено наличие набора коммуникативных и когнитивных моделей как способов речевых действий, связанных с формированием субъективного начала письменной речи, освоением рамочных и нерамочных средств, выражение своего и чужого я, связанных с жанром рассуждения и стереотипами учебного дискурса.

*Выводы.* Проанализированные тексты сочинений-рассуждений учащихся омских школ не отличаются значительностью объема и сложностью структуры, что связано с характером постановки темы, условиями порождения речевого произведения (в ситуации урока), актуализацией ценностных концептов (честь, совесть, счастье), уровнем возрастного развития языковой способности и речевой компетенции пишущих. Анализ текстовых категорий показал их разную представленность и значимость для пишущих.

*Ключевые слова:* текст, сочинение школьников, категории текста, коммуникативная, структурная, смысловая, когнитивная организация текста, содержательно-фактуальная информативность, содержательно-концептуальная информативность

Для цитирования: Бутакова Л. О. Сочинения школьников на свободные темы: формально-смысловая организация текста // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 154–167. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-154-167>

## **ESSAYS BY PUPILS ON FREE TOPICS: FORMAL AND SEMANTIC ORGANIZATION OF THE TEXT**

*Larisa O. Butakova*

*Omsk Dostoevsky State University, Omsk, Russian Federation, [larisabut@rambler.ru](mailto:larisabut@rambler.ru)*

### **Abstract**

*Introduction.* Written speech of students is a type of speech activity that takes place under conditions of external motivation. Essays on free topics have varying degrees of “attachment” to age-related needs, the life of schoolchild-

© Л. О. Бутакова, 2022

dren, imply the implementation of speech-thinking mechanisms, which are aimed at updating a certain part of the authors' conceptual systems, the level of their speech competence, strategies for the formation of actual meanings, etc. Consideration of the texts of essays in the aspect of the manifestation of textual categories in them, highlighted by different theorists of the text, is also relevant.

*The purpose of the article* is to evaluate the structure and content of the texts of essays-reasoning of schoolchildren on free topics in terms of the manifestation in them of ways of implementing communicative and cognitive models as types of speech actions inherent in written speech activity, as well as ways of expressing text categories.

*The material for this study* is the texts of essays – discussions on various topics written by students of grades 7–9 of schools in Omsk from 2015 to 2021. The research methodology covered two stages. The first stage consisted in determining the average volume of texts, the largest and smallest essay, speech strategies and tactics, the type of communication, methods of updating cognitive structures, selecting words, distributing subject attributes, highlighting predicates, etc. At the second stage, the formal semantic organization was assessed, representation of categories of text.

*Results and discussion* in the field of text volume showed compliance with the level of age-related development of language ability, the tendency for the implementation of unprepared written speech in texts of a small volume and simple structure, the dependence of the size of texts on the quality of the topic, their concreteness / abstractness, proximity to the consciousness of schoolchildren; complication of the structure and increase in volume by the 9th grade. In the field of content, the interdependence of the size of the texts, the quality of the informational, semantic and structural organization was revealed; concentration of semantic development around the basic concept represented in the title; the determination of the choice of a semantic strategy by the problematic formulation of the topic, the level of abstractness of the dominant concept, its correspondence to the age development of the writers. In the field of communicative and cognitive organization, it was established that there is a set of communicative and cognitive models as methods of speech actions associated with the formation of the subjective beginning of written speech, the development of framework and non-framework means of expressing one's own and someone else's I, associated with the genre of reasoning and stereotypes of educational discourse.

*Conclusion.* The analyzed texts of reasoning essays of students of Omsk schools do not differ in the significance of the volume and complexity of the structure, which is associated with the nature of the presentation of the topic, the conditions for the generation of a speech work (in a lesson situation), the actualization of value concepts (honor, conscience, happiness), the level of age development of language ability and speech competence of writers. The analysis of text categories showed their different representation and significance for writers.

**Keywords:** text, essay by schoolchildren, categories of text, communicative, structural, semantic, cognitive organization of the text, content-factual informational content, content-conceptual informational value

**For citation:** Butakova L. O. Sochineniya shkol'nikov na svobodnyye temy: formal'no-smyslovaya organizatsiya teksta [Essays by Pupils on Free Topics: Formal-Sense Organization of the Text]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 154–167 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-154-167>

## Введение

Письменная речь учащихся – тип речевой деятельности, проходящей в режиме мотивации извне. Свободные темы сочинений, имеющие разную степень привязки к возрастным запросам, жизни, предполагают реализацию речемыслительных механизмов, направленных на актуализацию определенной части концептуальных систем авторов, уровня их речевой компетенции, стратегий образования актуальных смыслов и т. п. Кроме этого, тексты сочинений могут быть рассмотрены в аспекте проявления в них текстовых категорий (связности, цельности, информативности, пространственно-временного континуума, модальности и т. п., по И. Р. Гальперину [1]); анализа замысла как смыслового образования, отбора и синтеза языковых средств как выражения знаний о специфике предмета сообщения [2] и т. п.

Панорама детской речи, проблемы онтогенеза, речевой деятельности (в том числе текстовой), языковой способности, речевой компетенции, ком-

муникативных особенностей языковой личности, языкового сознания школьников и дошкольников представлены в русской психолингвистике объемно (см.: [3–21]). Становление речевого мышления, освоение дискурса, порождение первичного и вторичного текстов, письменная речь учащихся школы даны в проекции на индивидуальные особенности, реализацию типовых черт, креативность [3, с. 61–74; 4, с. 32–41; 6, с. 27–33; 22–38].

*Цель статьи* – оценить структуру и содержание текстов сочинений школьников на свободные темы в аспекте проявления в них способов реализации коммуникативных и когнитивных моделей как способов речевых действий, присущих письменной речевой деятельности, а также способов выражения текстовых категорий.

## Материал и методы

*Материалом* для данного исследования являются тексты сочинений-рассуждений на темы «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?»),

«На кого я хочу быть похожим», «С кем бы мне хотелось поговорить» (написанные учащимися 6–9-х классов средних школ г. Омска в 2015–2016 гг.), «Честь – устаревшее понятие?», «О ком говорят „ни стыда ни совести“?» (написанные учащимися 7-х классов в 2019 г.), «Старый человек, какой он?», «Старость, какая она?», «В старости я буду...» (написанные учащимися 7-х классов в 2019 г.); «Счастье – как я его понимаю» (написанные учащимися 7–9-х классов в 2021 г.). На первом этапе тексты сочинений анализировались по методике, разработанной ранее [3–5]. На этом этапе определялись средний объем текстов (среднее число предложений и слов), самое большое и самое маленькое сочинения, речевые стратегии и тактики, тип коммуникации, способы актуализации когнитивных структур, отбор слов, распределение предметных признаков, выделение предикатов и пр. На втором этапе оценивались формально-смысловая организация, представленность категорий текста.

### Результаты и обсуждение

Анализ текстов сочинений учащихся школ г. Омска за 6 лет показал следующее. Формальные показатели объема текста свидетельствуют о соответствии данного показателя уровню возрастного развития языковой способности, при этом неподготовленная письменная речь школьников осуществляется в режиме стремления к небольшому объему (табл. 1). Средний показатель величины текстов сочинений на темы, более конкретные и близкие школьникам (про родной город, компьютеры), приближается к показателю сочинений на другие темы и находится в диапазоне 110–120 слов, 9–11 предложений (ср. показатели объема в работе [26, с. 183–219] и анализ динамики развития письменной речи в [5]). С одной стороны, объем речевых произведений не так велик, с другой – он остается достаточно стабильным за рассматриваемый период, с третьей – очевиден рост объема текста и его смысловое усложнение от 7-го класса к 9-му (см. раздел табл. 1, посвященный сочинениям на тему «Счастье – как я его понимаю»). Средний объем сочинений на тему «Счастье – как я его понимаю» оказался неожиданно маленьким у учащихся 7-х и 8-х классов, что можно связать с несколькими факторами: уровнем абстрактности темы, уровнем развития языковой способности конкретных учащихся, неожиданностью самого задания (школьников не предупреждали о написании сочинения намеренно). Наблюдаются следующие особенности: темы сочинений, вызывающие эмоциональный отклик, обуславливают более интенсивную речевую деятельность (см. объем сочинений про старость, старого человека, честь в

табл. 1), что сказывается на среднем объеме текстов, на величине самого большого и самого маленького текстов вне зависимости от времени написания. Достаточно объемные (на общем фоне) сочинения о чести оказались бедными в смысловом отношении.

Таблица 1

Средний объем сочинений учащихся на разные темы

| Среднее количество слов в сочинении                                     |       | предложений | Средняя длина предложения, слов | Максимальный объем слов; предложений | Минимальный объем слов; предложений |
|---|-------|-------------|---------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?»), 7-й класс, 2015 г. |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 106,1   | 10,15 | 10,1        | 274; 22                         | 16/32; 4/3                           |                                     |
| «На кого я хочу быть похожим», 7-й класс, 2016 г.                       |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 116,2   | 12,5  | 9,28        | 153; 13                         | 8; 1                                 |                                     |
| «В старости я буду...», 7-й класс, 2019 г.                              |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 120   | 10,5  | 11,5        | 166; 12                         | 86; 8                                |                                     |
| «Старость, какая она?»  |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 111,7   | 9,7   | 11,5        | 160; 11                         | 79; 10                               |                                     |
| «Старый человек, какой он?»   |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 122,9   | 18    | 6,8         | 195; 15                         | 59; 8                                |                                     |
| «Счастье – как я его понимаю», 2021 г.                                  |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 7-й класс   | 80,6  | 5,6         | 14,4                            | 245; 12                              | 31; 3                               |
| 8-й класс   | 80,8  | 6           | 13,35                           | 156; 9                               | 27; 3                               |
| 9-й класс   | 101,5 | 7,6         | 13,2                            | 149; 8                               | 50,5; 5,5                           |
| 11-й класс  | 231,2 | 14,9        | 15,4                            | 361; 23                              | 158; 10                             |
| «Честь – устаревшее понятие?», 7-й класс, 2019 г.                       |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 151   | 13,6  | 11          | 250; 23                         | 97; 11                               |                                     |
| «О ком говорят „ни стыда ни совести“?», 7-й класс, 2019 г.              |       |             |                                 |                                      |                                     |
| 110   | 8     | 13,7        | 218; 15                         | 45; 3                                |                                     |

Наши наблюдения совпадают с выводами В. В. Казаковской и М. В. Гавриловой, сделанными на материале сочинений-рассуждений учащихся 10–12 лет, о том, что «...удачно сформулированные темы (в частности, в виде вопросов, учитывающих когнитивные возможности детей) соотносились не только с объемом полученных текстов, но и с фактом их успешного создания» [27, с. 36]. Величина текстов напрямую связана с их информационной, смысловой и структурной организацией. Как правило, тексты состоят из трех-четырех частей, которые можно считать СФЕ (формально они равны абзацам). Поскольку перед пишущими не ставилась задача написать развернутые тексты, то в режиме свободного рассуждения далеко не все структурировали тексты по схеме «развернутое вступление – основная часть (тезис с аргументами) – заключение (подведение итогов)». В основном

школьники вместо введения буквально отвечали на вопрос, поставленный в формулировке темы, или начинали повествование с эхо-реплики, повторяя формулировку темы.

Коммуникативная организация текстов сочинений не отличается разнообразием: выбор речевой модели происходил по линиям личностной я-коммуникации, косвенной личностной коммуникации, бессубъектного повествования (табл. 2).

В сочинениях о родном городе данная модель была сориентирована на привязку к местности: пишущие обозначали места родного города, использовали эгоцентрические показатели в сочетании с предикатами состояния, намерения, средствами выражения гипотетической модальности *нужно, можно*: *Я даже не знаю с чего начать... Считаю, что в городе Омске нужно посадить много цветов; Хотя я считаю город Омск своей родиной, я собираюсь в будущем его немного изменить; Я думаю, что большое количество людей не обращают внимание на то, что, гуляя по улице, они могут бросить бумажку, не попав в мусорку... Мой друг Илья живет в Финляндии. Когда он мне рассказал о своем городе, я была удивлена.*

Сочинения на тему «На кого я хочу быть похожим» предполагали выбор эгоцентрической модели в сочетании с предикатами желания, стремления, состояния, ментальной сферы. Именно такой

выбор был сделан подавляющим большинством пишущих, при этом в текстах сочинений на эту тему нет разнообразия рамочных средств субъективизации, структурной и смысловой сложности: *Я хочу сам создавать свою жизнь, а не по примеру кого-то... Я считаю, что можно учиться на чужих ошибках или брать пример в некоторых ситуациях; Я ни на кого не хочу быть похожим... Я хочу быть собой; Я считаю, что не надо стараться быть похожим на кого-то; Я думаю, я хочу быть похож на моего тренера по брейк-дансу.*

Сочинения на тему «Счастье – как я его понимаю» предлагали выбор эгоцентрической модели, но школьников, использующих ее, было несколько меньше, чем в предыдущем случае (табл. 2). Показатели субъективной модальности в них традиционны, средства субъективизации представлены конструкциями с ментальными, перцептивными предикатами и синтаксическими структурами «что», «когда», репрезентирующими разнообразные смысловые сценарии: *Я думаю, счастье – это невозвратимая пора детства; Я думаю, счастье – это когда ты чувствуешь себя свободным, когда тебе ни от кого ничего не нужно, когда тебя устраивает твоя жизнь; Я думаю, счастье – это незабываемое чувство, когда тебя встречает семья; Я счастлив, когда в моей семье никто не ругается.*

Таблица 2

Коммуникативные модели сочинений учащихся на разные темы

| Коммуникативная организация текста  |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Тип коммуникации  | Речевые стратегии  |   |   |
| «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?», 7-й класс, 2015 г.            |  |   |   |
| Бессубъектная коммуникация, переход в середине текста к я-/мы-коммуникации (60 %) | Описательное повествование, информирование о статусе, величине, эстетической значимости, истории города, личной причастности   |   |   |
| Субъектная я-/мы-коммуникация (17,5 %)  | Рефлексия говорящего по поводу любимых мест города, пространственного выделения и личного приобщения к ним   |   |   |
| Субъектная я-коммуникация (7,5 %)   | Рассказ о любимых местах, заявление о намерениях   |   |   |
| Субъектная я-/мы-, вы-коммуникация (15 %)   | Рекламная стратегия приглашения на экскурсию, совет, приглашение, предложение, информирование о товарах и услугах  |   |   |
| «На кого я хочу быть похожим», 7-й класс, 2016 г.                                 |  |   |   |
| Бессубъектная коммуникация, переход к субъектной я-коммуникации (11,7 %)          | Рассуждение генерализированного типа о людях, которые могут быть эталонами в той или иной сфере/личностного выделения – стремления каждого избрать пример для подражания |   |   |
| Я-коммуникация (82,3 %)   | Рефлексия говорящего по поводу своих желаний, стремлений, заявление о намерениях, личностное приобщение, обоснование неслучайности выбора/стремление быть самим собой    |   |   |
| «Счастье – как я его понимаю», 7-й класс, 2021 г.                                 |  |   |   |
| Личностная я-коммуникация (79 %)  | Признание – представление прогноза (28,5 %)  | Представление-самопрезентация – представление – подведение итога (35,7 %) | Условное рассуждение – представление-самопрезентация – обобщение (14 %) |
| Личностная косвенная коммуникация (21 %)  | Представление-самопрезентация – представление – подведение итога (14 %)  |   | Представление-самопрезентация (7 %)                                     |

| Коммуникативная организация текста                         |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Тип коммуникации   | Речевые стратегии  |   |   |
| Личностная я-коммуникация (25 %)                           | Перцептивная интерпретация смысловой доминанты – варианты образа жизни человека в данный период жизни (12,5 %)   | Темпоральная интерпретация смысловой доминанты – варианты поведения человека в данном периоде времени (12,5 %)            |   |
| Личностная косвенная коммуникация (12,5 %)                 | Интерпретация смысловой доминанты – описание поведения людей в данном возрасте – вариативные сценарии возраста (12,5 %)  |   |   |
| Бессубъектная коммуникация (62,5 %)                        | Интерпретация смысловой доминанты – описание поведения людей в данном возрасте – вариативные сценарии возраста (37,5 %)  | Интерпретация старости как человека данного возраста – состояние возраста как состояние человека (25 %)                   |   |
| «В старости я буду...», 7-й класс, 2020 г.                 |  |   |   |
| Личностная я-коммуникация (79 %)                           | Признание – представление прогноза (28,5 %)  | Представление-самопрезентация – представление – подведение итога (35,7 %)   | Условное рассуждение – представление-самопрезентация – обобщение (14 %) |
| Личностная косвенная коммуникация 21 %                     | Представление-самопрезентация (7 %)  | Представление-самопрезентация – представление – подведение итога (14 %)   |   |
| «Старый человек, какой он?», 7-й класс, 2020 г.            |  |   |   |
| Личностная я-коммуникация (29 %)                           | Заявление о намерениях рассуждать, описывать – описание человека указанного возраста – вариативные сценарии состояния здоровья, отношения окружающих, деятельности (29%) |   |   |
| Личностная косвенная коммуникация (12 %)                   | Вариативные сценарии поведения, деятельности, эмоциональной сферы людей данного возраста, основанные на личном опыте пишущих (12 %)                                      |   |   |
| Бессубъектная коммуникация (59 %)                          | Общие рассуждения о жизни, старости – вариативные сценарии людей в данном периоде жизни (23 %)   | Квалификация человека данного возраста через его поведенческие, эмоциональные, ментальные черты (25 %)                    | Общие рассуждения о типах людей такого возраста (11 %)                  |
| «Честь – устаревшее понятие?», 7-й класс, 2019 г.          |  |   |   |
| Личностная я-коммуникация (22 %)                           | Интерпретация смысловой доминанты в личностной проекции – апелляция к историческому опыту и ценностям, оценка негативных проявлений отсутствия личностных ценностей      |   |   |
| Личностная косвенная коммуникация (52 %)                   | Интерпретация смысловой доминанты в проекции личностных качеств человека, апелляция к историческому опыту  | Интерпретация смысловой доминанты в проекции оценки своих качеств и качеств других людей                                  |   |
| Бессубъектная коммуникация (26 %)                          | Интерпретация понятия и семантики слова в проекции «настоящее – прошлое»   | Интерпретация смысловой доминанты в проекции «историческое прошлое»   |   |
| «О ком говорят „ни стыда ни совести“?», 7-й класс, 2019 г. |  |   |   |
| Личностная я-мы-коммуникация (23 %)                        | Интерпретация смысловой доминанты сквозь призму собственного отношения к людям, поступающим неправильно  | Оценка людей и их поведения, модальность должностования в интерпретационном поле нравственных норм                        |   |
| Личностная косвенная коммуникация (18 %)                   | Интерпретация смысловой доминанты сквозь призму собственного отношения к феномену, обозначенному в заглавии  | Генерализованное представление нравственных категорий, жизни, людей в интерпретационном поле негативного поведения        |   |
| Бессубъектная коммуникация (59 %)                          | Интерпретация смысловой доминанты на основе оценки людей, поведения, нравственных категорий и семантики высказывания-заглавия  | Квалификационное представление типа людей, нарушающих социальные нормы, оценка конкретных ситуаций и негативных поступков |   |

В сочинениях о старости только в текстах на тему «В старости я буду...» зафиксировано преобладание личностной я-коммуникации, что обусловлено формулировкой темы. В них сочетаются показатели субъективной модальности в конструкциях с ментальными предикатами и синтаксическими структурами «что», «если», репрезентирующими гипотетическое развитие жизни, со структурами, передающими описание реалистического типа: *Я думаю, что в старости я буду хоро-*

*шей бабушкой и мамой для своих детей и внуков, которые мне будут помогать, и я буду им нужна; Я считаю, что в старости я буду добрым и счастливым; Иногда я задумываюсь, какой я буду бабушкой; Старости не избежит никто, и вот мои внуки бегают во дворе, а я смотрю на них из окна.*

Другие типы коммуникативной организации текстов сочинений выбирались в зависимости либо от установки пишущих на генеральные рассужде-

ния о феномене «вообще», либо от стремления рассуждать в рамках сформулированной темы без отклонений. Сочинения на тему «Старость, какая она?» чаще всего оформлены с помощью бессубъектной либо личностной косвенной коммуникации, позволяющей акцентировать стратегию понятийного рассуждения или выражения сожаления, негативной оценки по поводу феномена: *Старость – что же это? Старость, проведенная в одиночестве, может быть скучной, грустной; Старость – это одна из ступеней нашей жизни, к которой мы постепенно приближаемся; Старость – это когда человек прожил уже не маленький порог жизни.*

Для коммуникативного оформления темы «О ком говорят „ни стыда ни совести“?» чаще других выбиралась личностная косвенная или бессубъектная коммуникация, позволяющая пишущим квалифицировать базовое понятие, описать соответствующий тип людей, их поведение. Средства передачи модальной семантики – ментальные глаголы, междометия, выделительные конструкции, личные местоимения в косвенном падеже: *Для начала разберемся, что такое совесть; Ни стыда ни совести. Значит, на этого человека общественное мнение не действует; Жить в мире с нечестными людьми тяжело, но, увы, именно такой мир нас окружает; В первую очередь это относится к людям, у которых нет сострадания, моральных и культурных ценностей.*

В сочинениях на тему «Честь – устаревшее понятие?» чаще других реализовывалась личностная косвенная коммуникативная модель, в которой личные местоимения в косвенном падеже употреблены с пропущенными предикатами, в конструкциях с «когда», предикатами значимости и оценки: *Но лично для меня это почти главное в человеке. Когда человек честный, значит, ему можно доверять; Для меня честь – это значит уважение и благородство; Для меня честь – это когда не боится ничего и никого, и в то же время он галантный по отношению к дамам.* В текстах сочинений на эту тему наблюдается четкое представление субъектной сферы говорящего, разграничение его и «другого» – участника событий или носителя обсуждаемых качеств. «Другой» или «другие» обозначены либо личными местоимениями *он/они*, либо обобщенным наименованием *человек/люди*.

Содержательная сторона сочинений концентрируется вокруг базового концепта, репрезентированного в заглавии (табл. 3). Тенденции когнитивного и смыслового развития текстов связаны с близостью темы пишущим, проблемностью ее постановки, уровнем абстрактности доминантного концепта, его соответствием возрастному развитию пишущих. Не случайно авторы сочинений о

родном городе «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?») / «Что бы мне хотелось изменить в родном городе?» – по-разному развивали информационные составляющие.

В текстах первого типа актуальна содержательно-фактуальная информация, состоящая в перечислении исторических или современных событий жизни города, описаний значимых в туристическом, историческом, культурном, торговом, развлекательном планах мест, второго типа – концептуальная составляющая преобладает, она тесно связана с модальной составляющей текста, выражением негативной оценки (то, что хочется изменить, не вызывает позитивного отношения пишущих). Тексты сочинений на тему «На кого я хочу быть похожим?» различаются в зависимости от смысловой доминанты авторов. Если они не были согласны с тезисом о наличии идеала, то тексты содержали только содержательно-концептуальную информацию, утверждение ценности себя как личности, низкой значимости личности и жизни кого-либо другого (можно говорить об отрицании фигуры «другого» в таких речевых произведениях). В текстах с ведущей позитивной стратегией рассуждения базировались вокруг концептов «я», «семья», «известные личности», которые актуализировались через представление внутренней сферы человека, социальной значимости достижений известных людей. В сочинениях на темы «В старости я буду...», «Старость, какая она?», «Старый человек, какой он?» содержательно-фактуальная составляющая состоит в реализации стереотипных представлений пишущих о жизни и человеке в немолодом (старом) возрасте, тесно связана с содержательно-концептуальной информацией и модальностью текста (см. подробно [4, с. 32–41]). Содержательно-фактуальная информативность сочинений на тему «Честь – устаревшее понятие?» вариативна незначительно. Основная часть пишущих упоминает факты истории России и Европы, связанные с дуэльными и рыцарскими кодексами, переплетая их с обширными концептуальными рассуждениями. Содержание текстов на данные темы показывают пересеканность понятийных компонентов концептов «честь», «честность», тесную взаимосвязь смысловых областей человека, истории общества, нравственности, поведения самого автора. Варианты развития смысловой доминанты определяются выбором ведущей стратегии – актуализировать компоненты концептов или представлять метаязыковую рефлексию. В первом случае значимы два плана пространственно-временного континуума (хронотопа) «здесь и сейчас»/«там и тогда». Во втором случае данная текстовая категория менее значима, поскольку актуальной является интерпретация семантики лексических, фразеологических

единиц русского языка, паремий. Оба варианта сходятся в области нравственных ценностей: хороших и плохих поступков, наличия/отсутствия благодородства, мужества и т. п.

Тексты сочинений на тему «О ком говорят „ни стыда ни совести“?» обладают условной со-

держательно-фактуальной информацией. Она сводится к примерам из жизни, относящимся к обсуждаемым категориям людей, подтверждающим оценочный компонент базового концепта (стыд и совесть у пишущих актуализируются как совпадающие по смысловому набору величины).

Таблица 3

Смысловые особенности сочинений учащихся на разные темы

| КОГНИТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕКСТА  |  |   |   |
|---|--|---|---|
| «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?»)/«Что бы мне хотелось изменить в родном городе?»), 7-й класс, 2015 г.                                    |  |   |   |
| Когнитивные сценарии/Актуализированные смысловые области  |  |   |   |
| Актуализация концептов  |  |   |   |
| ГОРОД   |  |   |   |
| Базовая семантическая модель  |  |   |   |
| «человек – любимое место – родина – мой город – определенный локус – люди»  |  |   |   |
| Отбор слов (тематические группы)  |  |   |   |
| «Исторические места, объекты», «объекты культуры», «экологические объекты»  |  | «Семья», «друзья», «жители города»  |   |
| ИСТОРИЯ   |  |   |   |
| Базовая семантическая модель  |  |   |   |
| «Указ Петра I – основание города – строительство крепости – история Омского драматического театра»  |  |   |   |
| Отбор слов (тематические группы)  |  |   |   |
| Причина и история появления города, историческая часть города, объекты культуры   |  |   |   |
| СОБЫТИЯ   |  |   |   |
| «Спортивные события»  |  | «Хоккейные игры»  |   |
| Предметный, оценочный, ассоциативный компоненты   |  | Предметный, эмоциональный, ассоциативный компоненты   |   |
| Отбор слов (тематические группы)  |  |   |   |
| «Международный Сибирский марафон – памятник марафону – мое участие»   |  | «Авангард» – «болельщики» – «мои переживания»   |   |
| ТОРГОВЛЯ, РАЗВЛЕЧЕНИЯ   |  |   |   |
| Базовая семантическая модель  |  |   |   |
| «Конкретный локус – величина – выбор – одежда/обувь – развлечения – дети/взрослые – польза – комфорт»   |  |   |   |
| Отбор слов (тематические группы)  |  |   |   |
| «Ведущие торговые места города» – конкретные номинации моллов   | Семья – когнитивные структуры «члены семьи». Друзья – когнитивные структуры «покупки – общение – отдых». Детство – когнитивные структуры «дети/взрослые», «досуг». Деятельность – когнитивные структуры «приобретение товаров и услуг» | «Позитивные эмоции – отдых – покупки»   |   |
| «На кого я хочу быть похожим», 7-й класс, 2016 г.   |  |   |   |
| Когнитивные сценарии/Актуализированные смысловые области  |  |   |   |
| «Отрицание предлагаемого сценария – утверждение самобытности – заключение о полезности чужого опыта – утверждение индивидуальности и саморазвития» – 29,4 % | «Утверждение предлагаемого сценария – выбор родственников или людей близкого круга как идеала – мотивировка – описание их жизни» – 35,2 %  | «Констатация наличия идеала, кумира – выбор известной личности как идеала – мотивировка – описание ее качеств, достижений, вклада» – 26,6 % | «Констатация необходимости наличия идеала, кумира – желания достичь успеха» – 8,8 % |
| Отбор слов (тематические группы)  |  |   |   |
| «Я», «жизнь», «люди», «ситуации», «ошибки – опыт», «индивидуальность – саморазвитие»  | «Я», «семья» (папа, мама, сестра, бабушка, дядя, тетя, брат), «близкая сфера» (мой тренер)   | «Я», «известные личности» (Петр I, В. Путин, Майя Плисецкая, А. Овечкин, Форрест Гамп)  | «Люди», «карьера», «успех», «профессионализм»                                       |

Продолжение табл. 3

| Актуализация концептов  |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>Базовый концепт «я».<br/>КС: «желание», «стремление», «мнение», «уникальность», «личность», «успех»<br/>Концепты, связанные с базовым: «мир», «жизнь», «люди»<br/>КС: «опыт», «ошибки», «любовь», «деятельность», «успешность», «выдающиеся качества и достижения»</p> | <p>Базовый концепт «я».<br/>КС: «желание», «стремление», «мнение», «достижения»/«личностные качества»</p>   | <p>Базовый концепт «я».<br/>КС: выдающиеся достижения в мире</p>  | <p>Базовый концепт «я».<br/>КС: «успех», «стремление с других брать пример»</p>           |
| «Счастье – как я его понимаю», 7-й класс, 2021 г.   |   |   |   |
| Когнитивные сценарии/Актуализированные смысловые области  |   |   |   |
| <p>«Все должно быть/хочу не как у других людей – линия активной материальной и иной жизни» – «старость – это новая жизнь» – «старости предшествует активная работа и зарабатывание денег»</p>   | <p>«Работа», «деньги/вещи», «деятельность/путешествия/саморазвитие»</p>   | <p>«Все будет как у всех – линия семейной жизни» – «работа» – «семья» («дети» – «внуки») – «любовь» – «забота» – «здоровье»</p>   | <p>«Старость/молодость», «добродота», «счастье», «дети/внуки», «помощь/забота»</p>        |
| «В старости я буду...», 7-й класс, 2020 г.  |   |   |   |
| Когнитивные сценарии/Актуализированные смысловые области  |   |   |   |
| <p>«Все должно быть/хочу не как у других людей – линия активной материальной и иной жизни» – «старость – это новая жизнь» – «старости предшествует активная работа и зарабатывание денег»</p>   | <p>«Работа», «деньги/вещи», «деятельность/путешествия/саморазвитие»</p>   | <p>«Все будет как у всех – линия семейной жизни» – «работа» – «семья» («дети» – «внуки») – «любовь» – «забота» – «здоровье»</p>   | <p>«Старость/молодость», «доброта», «счастье», «дети/внуки», «помощь/забота»</p>          |
| Отбор слов (тематические группы)  |   |   |   |
| <p>«Музыка, пенсия, транспорт, развлечения, деньги, отдых»</p>  | <p>«Физическая активность, движение-перемещение, люди и их отношения, веселье, долгая жизнь»</p>  | <p>«Семья, общение, забота, развитие»</p>   | <p>«Возраст, ощущения человека – чувства»</p>   |
| Актуализация концептов  |   |   |   |
| <p>«Возраст, работа/отдых, развлечения, деньги»</p>   | <p>«Деятельность», «путешествие», «жизнь», «люди»</p>   | <p>«Семья»</p>  | <p>«Возраст, ощущения человека – чувства»</p>   |
| «Старость, какая она?»  |   |   |   |
| Когнитивные сценарии/Актуализированные смысловые области  |   |   |   |
| <p>Контрастные сценарии активной старости («человек побеждает возраст») и пассивной («старость побеждает человека») старости – соединение сценариев с помощью актуализации пересеченных линий «человек – жизнь»</p>   | <p>«Человек», «работа», «хобби», «активность»/«одиночество при наличии детей и внуков», «медленная смерть» – «старость как часть человека и варианта его жизни»</p> | <p>«Интерпретация слова – через нее выход на когнитивные сценарии «человек и возраст», «физическое/эмоциональное состояние», «период жизни», «собственное отношение к феномену»</p> | <p>«Человек – люди», «болезнь», «одиночество», «смерть», «оценка возможных сценариев»</p> |
| Отбор слов (тематические группы)  |   |   |   |
| <p>«Старость/молодость, человек, деятельность/существование»</p>  | <p>«Время, человек, работа, семья, здоровье»</p>  | <p>«Семантика слова через смыслы возраста и времени»</p>  | <p>«Человек, жизнь/смерть, ощущения, чувства»</p>   |
| Актуализация концептов  |   |   |   |
| <p>«Возраст, человек, жизнь/смерть»</p>   | <p>«Время – человек – семья/одиночество – состояние здоровья, работа»</p>   | <p>«Слово, человек, время»</p>  | <p>«Человек – опыт – время – здоровье – смерть»</p>                                       |

| «Старый человек, какой он?», 7-й класс, 2020 г.   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Когнитивные сценарии/Актуализированные смысловые области  |   |  |  |
| Внешнее и внутреннее портретирование человека данного возраста как типового феномена и представителя поколения, условность сочетания «внешнего» и «внутреннего» | «Человек» – «внутренние качества», «разговор», «долгая жизнь», «опыт», «здоровье»   | Контрастный сценарий («человек данного возраста как противоположность человеку молодого возраста») | «Человек» – «молодость» – «агрессивное поведение»/ «забота», «помощь»/«старость» – «мудрость», «опыт», «доброта», «забота о детях, внуках» |
| Отбор слов (тематические группы)  |   |  |  |
| «Разный характер, разное отношение к людям и к миру; седина, немощность/активность, занятия спортом, радость жизни»   | «Пожилой возраст – ворчливость, злость, ранимость»/ «игнорирование старости – активность, преодоление болезней, жизнерадостность» | «Одиночество – отсутствие занятия/работа – коллектив – дети – близкие люди»                        | «Дети – внуки – забота, семья, тепло»  |
| Актуализация концептов  |   |  |  |
| «Внешний человек/внутренний человек»  | «Возраст, характер, поведение»  | «Работа, деятельность, семья»  | «Семья, забота»  |
| «Честь – устаревшее понятие?», 2019 г.  |   |  |  |
| Когнитивные сценарии / Актуализированные смысловые области  |   |  |  |
| «История – честь, защита чести, борьба за нее – отторжение бесчестных людей обществом»  | «Современное обесценивание чести»   | «Рефлексия над семантикой слова, время, человек, жизнь – смерть»                                   | «Честь – честный человек – честность и другие качества»  |
| Отбор слов (тематические группы)  |   |  |  |
| «Время, история, рыцарство, дуэль, люди»  | «Время – общество – современный человек»  | «Слово – личностное отношение, человек – личностные качества»                                      | «Человек, духовные качества»   |
| Актуализация концептов  |   |  |  |
| «Время, история, человек»   | «Время – человек – нравственность, нравственные потери»   | «Слово, человек»   | «Человек, качества человека, поступки»   |
| «О ком говорят „ни стыда ни совести“?», 7-й класс, 2019 г.  |   |  |  |
| Когнитивные сценарии / Актуализированные смысловые области  |   |  |  |
| «Стыд – совесть – рефлексия над понятиями – люди и их негативное поведение»   |   | «Люди и их негативное поведение – конкретные факты осуждаемого поведения»                          |  |
| Отбор слов (тематические группы)  |   |  |  |
| «Слово, фразы, народная мудрость, человек, эгоистичное поведение»   |   | «Люди, совесть, стыд, воспитание, морально-этические нормы»  |  |
| Актуализация концептов  |   |  |  |
| «Язык – речь – значение, человек»   |   | «Человек – внутренняя сущность, поступки, норма»   |  |

Формулировка темы задает актуализацию содержательно-концептуальной информации. В силу этого авторы развивают смысловое содержание в реалистической модальности через описание соответствующего поведения людей (отсутствие друзей, пьянство, воровство, подлость, агрессия по отношению к детям и старикам, унижение других, ложь и пр.), интерпретируя базовые понятия без апелляции к поведению и моральным принципам конкретных людей или с опорой на обсуждение таковых. Некоторые авторы текстов совмещают указанную линию с передачей конкретных случаев, наблюдаемых лично, произошедших с ними или известных из СМИ. Первая разновидность текстов

не содержит специальных показателей пространственно-временного континуума, описываемые личности и их поведение обозначены модальными словами *порой, часто, чаще всего, могут*, конструкциями *если... то/тогда*. Во второй разновидности текстов смысловое развитие привязано к конкретному месту и времени.

В структуре описанных выше текстов сочинений-рассуждений на свободные темы категория завершенности формально маркирована финальными частями, реализующими стратегию подведения итога, вывода, что обусловлено матрицей текста данного жанра, распространенной в учебном дискурсе. В сочинениях на последнюю тему чаще все-

го это выражено в виде вариативного повтора заглавия и/или доминантного смысла: *У человека, лишённого морали, нет никаких ограничений. Он способен на любую мерзость. У него нет ни стыда ни совести; Я считаю, что вывод может быть один, что нужно с детства воспитывать в ребёнке моральные принципы и честность.* В сочинениях на тему «Честь – устаревшее понятие?» завершенность выражена через показ конечной позиции автора с помощью средств субъективизации или обобщенных конструкций: *Я думаю, что честь должна быть у каждого человека; Я надеюсь, что со временем люди не забудут, что такое честь; Честь была, есть и будет во все времена!* В сочинениях на тему «Старый человек, какой он?» завершенность обозначена высказываниями, акцентирующими оценочный смысл в разных прагматических формах: *Самое главное – не забывать про своих пожилых родственников. Ведь когда про тебя забывают – это неприятно; Цените старых людей, ведь они очень добрые, хоть и не все! Несмотря на то что они очень старые, но все равно наши родственники и любимые люди.* Сочинения на тему «В старости я буду...» завершаются предложениями или подведением итога собственного сценария, охватывающего весь текст: *В общем, я хочу сказать всем людям на Земле: возраст, это цифры, а молодость у тебя в душе; Я могу подвести итог, что моя жизнь будет спокойной, но эмоциональной и насыщенной.*

Категория завершенности в сочинениях на тему «Старость, какая она?» выражается вариативно – в виде причинно-следственных или императивных высказываний: *Старость и какой она будет, зависит от вас, от того, как вы себя вели в молодости. Если ты молод душой, то и в старости будет как в молодости; В старости не надо сильно напрягаться и тратить свои силы на серьезные дела.* Сочинения на тему «Счастье – как я его понимаю» завершаются подтверждением или опровержением всего того, что автор сказал ранее: *Так что невозможно сказать, что такое счастье на самом деле; Счастье есть всегда, надо просто его найти.*

Сочинения на тему «Мой город» («Где я люблю бывать в Омске? Почему?») / «Что бы мне хотелось изменить в родном городе?» завершаются призывами или высказываниями с футурологической семантикой: *Приезжайте! Прогуляйтесь вдоль местного озера, посетите ботанический сад; Когда каждый об этом задумается, город станет лучше.*

Категории связности и цельности в проанализированных текстах реализуются с помощью повтора рамочных способов означивания своего или чужого «я»: *я считаю, мне кажется, я не люблю, на мой взгляд, по-моему и пр., конструкций скорее всего,*

*так вот, так что* и пр., прямых и вариативных повторов наименований доминантного концепта с дальнейшим развитием актуальных смыслов, его представляющих, через определенные наборы когнитивных структур, повторы формулировки темы и пр.

Замысел проанализированных текстов сочинений не отличается повышенной сложностью, отправная точка смыслового развития текстов определяется тем, как сформулирована тема. Содержание формируется либо по линии воспроизведения и оценки собственного опыта, либо в ходе актуализации стереотипных представлений с привлечением общеизвестной информации, а также фактов, известных из собственного опыта.

Отбор и синтез языковых средств как выражение знаний о специфике предмета сообщения задаются замыслом. В силу того что замысел школьников данного возраста не сложен, когнитивные сценарии, его реализующие, не активируют большое число концептов и их компонентов. Соответственно, наборы предметных и предикатных слов ограничены. Их расширение происходит в тех случаях, когда пишущие хорошо знают предмет речи, проявляют интерес и оценочное отношение к нему, сформировали разносторонние представления.

### Заключение

Проанализированные тексты сочинений-рассуждений учащихся омских школ не отличаются значительностью объема и сложностью структуры, что связано с характером постановки темы, условиями порождения речевого произведения (в ситуации урока), актуализацией ценностных концептов (честь, совесть, счастье), уровнем возрастного развития языковой способности и речевой компетенции пишущих.

За проанализированный период в возрастной выборке текстов (7-й класс) значительного изменения объема и структуры не произошло. При этом написание текстов на одну и ту же абстрактную тему в разных классах (с 6-го по 9-й) показывает рост объема и усложнение структуры к 9-му классу. Последнее связано с возрастными когнитивными изменениями, активной подготовкой к ОГЭ, развитием письменной речевой деятельности школьников.

Отчетливо заметно наличие набора коммуникативных и когнитивных моделей как способов речевых действий, связанных с формированием субъективного начала письменной речи, освоением рамочных и нерамочных средств выражения своего и чужого я. Активность употребления рамочных средств можно связать не только с жанром рассуждения (см.: [27, с. 41; 30]), но и стереотипами учебного дискурса, в котором одним из

коммуникативных требований является выражение отношения говорящего к предмету речи. В конечном итоге это приводит к инвариантно-вариативному набору средств выражения категории модальности текстов.

Текстовые категории связности, цельности актуальны для большинства пишущих в силу сформированности в сознании матрицы текста, представлений о нем как об объекте с определенной структурой, зависимостью частей, в том числе вступления и завершающего вывода. Завершающие части текстов (способы выражения категории завершенности) вариативны в стратегическом, модальном, речевом плане, зависят от темы сочинения-рассуждения и смысловой стратегии текста, выбранной автором.

Категория информативности имеет своеобразный вид. Содержательно-фактуальная информация актуальна не для каждой из проанализированных тем сочинений, реализуется в первую очередь с опорой на собственный опыт, реже – на представления, полученные из иных источников (в том числе в учебном дискурсе). «Недобор» содержательно-фактуальной информации, как и ее отсутствие, компенсируются за счет содержательно-концептуальной информации. Подтекстовая информация отсутствует.

Пространственно-временная отнесенность текстов сочинений-рассуждений выражена там, где пишущие выбирают контрастные сценарии представления смысловой доминанты. Рассуждения общего характера не требуют подобной актуализации.

### Список источников

1. Гельперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: URSS, 2007. 138 с.
2. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 216 с.
3. Бутакова Л. О. Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z // Русский язык в школе. 2021. Т. 82, № 4. С. 61–74. DOI: 10.30515/0131-61412021-82-4-61-74
4. Бутакова Л. О. «Когда я буду бабушкой – годов через десяточек...»: сочинения школьников о пожилом возрасте и старости // Русский язык в школе. 2020. Т. 81, № 6. С. 32–41. DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-6-32-41
5. Бутакова Л. О., Гуц Е. Н., Козловская Е. А. Детство в дискурсивном пространстве региона: комплексный анализ ценностных фрагментов языкового сознания и институциональных коммуникаций. Омск: Наука, 2018. 446 с.
6. Андрианова Ю. Г. Импликативный психолингвистический эксперимент как средство изучения клипового мышления // Межкультурная ↔ интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода: материалы X Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 2–3 декабря 2021 г.) / отв. ред. Н. П. Пешкова. Уфа: РИЦ БашГУ, 2021. 280 с. С. 27–33. DOI: 10.33184/miktipoip-2021-12-02.5
7. Гольдин В. Е. Личная сфера школьника по данным ассоциативного словаря // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5. С. 94–99.
8. Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартынов А. О. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов: в 2 т. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2011.
9. Гольдин В. Е. Возрастная динамика словесных ассоциаций школьников // Язык в движении: к 70-летию Л. П. Крысина. М.: Языки славянской культуры, 2007. С. 126–137.
10. Гуц Е. Н. Ассоциативный словарь подростка. Омск: Вариант: Сибирь, 2004. 156 с.
11. Гуц Е. Н. Психолингвистическое исследование языкового сознания подростка. Омск: Вариант: Сибирь, 2005. 260 с.
12. Доброва Г. Р. Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.
13. Доценко Т. И. Активные процессы в лексиконе подростка // Русский язык сегодня: активные языковые процессы конца XX века. М.: Азбуковник, 2003. Вып. 2. С. 139–147.
14. Доценко Т. И. Категориальность и ментальный лексикон // Социо- и психолингвистические исследования. 2011. № 15. С. 74–85.
15. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И. Г. Овчинникова, Н. И. Береснева, Л. А. Дубровская, Е. Б. Пенягина. Пермь, 2000. 312 с.
16. Овчинникова И. Г. Входящие и исходящие связи слова в ментальном лексиконе младшего школьника // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 189. С. 160–169.
17. Орлова Н. В. Речь школьника на уроках словесности: онтолингвистический и дискурсивный подходы. Омск: Вариант-Омск, 2010. 97 с.
18. Пищальникова В. А. Языковая личность: ментальные основания языковой способности // Филологический ежегодник. 2002. Вып. 4. Омск, 2002. С. 142–151.
19. Сдобнова А. П. Лексикон школьника как динамическая система. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2015. 248 с.
20. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
21. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 197 с.
22. Гридина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре. Екатеринбург, 2018. 272 с.

23. Гридина Т. А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива – 4 / под общ. ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. С. 11–39.
24. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 492 с.
25. Дресвянина С. Д. Опыты жанра: обучение эссе // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 1. С. 41–48.
26. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. М.: Лабиринт, 1998. С. 183–219.
27. Казаковская В. В., Гаврилова М. В. «Мое мнение, что...»: субъективное начало в письменном дискурсе школьников // Русский язык в школе. 2021. № 82 (6). С. 31–43. URL: <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43> (дата обращения: 18.12.2021).
28. Киркинская Т. И. Вариативность русских репродуцированных текстов (системно-функциональный и лингвоперсонологический аспекты): дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2004. 176 с.
29. Лемякина Н. А., Стернин И. А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 2000. 195 с.
30. Краснощекова С. В. Ряды местоимений, организованные вокруг вопросительно-относительного центра: освоение и использование детьми // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 97–104. URL: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-97-104> (дата обращения: 18.12.2021).
31. Лемякина Н. А. Развитие языковой личности и ее коммуникативного сознания (на материале речевого поведения младшего школьника): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2004. 469 с.
32. Лингвистика креатива – 3 / под общ. ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. 343 с.
33. Седов К. Ф. Дискурс и личность. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
34. Фельдман А. Б. Клиповое мышление. URL: <http://ruskolan.com/tolpa/klip.htm>. (дата обращения: 18.12.2021).
35. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. URL: [http://conpl.ru/ofirs/kf\\_clip.php](http://conpl.ru/ofirs/kf_clip.php) (дата обращения: 18.12.2021).
36. Цейтлин С. Н. К вопросу об онтогенезе детского текста // Проблемы функциональной грамматики. Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. М., 2017. С. 360–381.
37. Berman R. Language Development and Literacy // ed. R. Levesque. Encyclopedia of Adolescence. Springer, Cham, 2017. P. 1–11. DOI: 10.1007/978-3-319-32132-5\_19-2
38. Tompkins V., Farrar M. J., Montgomery D. E. Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children’s Theory of Mind Development // Advances in child development and behavior. JAI. 2019. № 56. P. 109–140. DOI: 10.1016/bs.acdb.2018.11.003

## References

1. Gal’perin I. R. *Tekst kak ob’ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an object of linguistic research]. Moscow, URSS Publ., 2007. 138 p. (in Russian).
2. Novikov A. I. *Semantika teksta i yeye formalizatsiya* [Semantics of the text and its formalization]. Moscow, Nauka Publ., 1983. 216 p. (in Russian).
3. Butakova L. O. Yazykovaya sposobnost’, rechevaya kompetentsiya, rechevaya deyatel’nost’ predstaviteley pokoleniya Z [Linguistic ability, speech competence, speech activity of representatives of generation Z]. *Russkiy yazyk v shkole*, 2021, vol. 82, no. 4, pp. 61–74 (in Russian). DOI: 10.30515/0131-61412021-82-4-61-74
4. Butakova L. O. “Kogda ya budu babushkoy – godov cherez desyatochek...”: sochineniya shkol’nikov o pozhilom vozraste i starosti [“When I’ll be a grandmother – in ten years...”: essays by schoolchildren about old age and old age]. *Russkiy yazyk v shkole*, 2020, vol. 81, no. 6, pp. 32–41 (in Russian). DOI: 10.30515/0131-6141-2020-81-6-32-41
5. Butakova L. O., Guts E. N., Kozlovskaya E. A. *Detstvo v diskursivnom prostranstve regiona: kompleksnyy analiz tsennostnykh fragmentov yazykovogo soznaniya i institutsional’nykh kommunikatsiy* [Childhood in the region’s discursive space: a comprehensive analysis of the value fragments of linguistic consciousness and institutional communications]. Omsk, Nauka Publ., 2018. 446 p. (in Russian).
6. Andrianova Yu. G. Komplikativnyy psikholingvisticheskiy eksperiment kak sredstvo izucheniya klipovogo myshleniya [Complicative psycholinguistic experiment as a means of studying clip thinking]. In: Peshkova N. P. (ed.) *Mezhkul’turnaya ↔ intrakul’turnaya kommunikatsiya: teoriya i praktika obucheniya i perevoda: materialy X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (gorod Ufa, 2–3 dekabrya 2021 goda) [Intercultural ↔ intracultural communication: theory and practice of teaching and translation: materials of the X International Scientific and Practical Conference (Ufa, December 2–3, 2021)]. Ufa, RITS BashGU Publ., 2021. 280 p. Pp. 27–33. DOI: 10.33184/miktipoip-2021-12-02.5 (in Russian).
7. Gol’din V. E. Lichnaya sfera shkol’nika po dannym assotsiativnogo slovarya [The personal sphere of the student according to the associative dictionary]. *Voprosy psikholingvistiki*, 2007, no. 5, pp. 94–99 (in Russian).
8. Gol’din V. E., Sdobnova A. P., Mart’yanov A. O. *Russkiy assotsiativnyy slovar’: assotsiativnyye reaksii shkol’nikov I–XI klassov: v 2 t.* [Russian associative dictionary: associative reactions of schoolchildren in grades I–XI: in 2 volumes]. Saratov, Saratov State University Publ. Publ., 2011 (in Russian).

9. Gol'din V. E. *Vozrastnaya dinamika slovesnykh assotsiatsiy shkol'nikov* [Age dynamics of verbal associations of schoolchildren]. *Yazyk v dvizhenii: k 70-letiyu L. P. Krygina*. Moscow, Yazyki slavyanskoy kul'tury Publ., 2007. Pp. 126–137 (in Russian).
10. Guts E. N. *Assotsiativnyy slovar' podrostka* [Associative Dictionary of a Teenager]. Omsk, Variant: Sibir' Publ., 2004. 156 p. (in Russian).
11. Guts E. N. *Psikholingvisticheskoye issledovaniye yazykovogo soznaniya podrostka* [Psycholinguistic study of the linguistic consciousness of a teenager]. Omsk, Variant, Sibir' Publ., 2005 p. (in Russian).
12. Dobrova G. R. *Variativnost' rechevogo razvitiya detey* [Variability of speech development in children]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kul'tury Publ., 2018. 264 p. (in Russian).
13. Dotsenko T. I. *Aktivnyye protsessy v leksikone podrostka* [Ontogeny of personal deixis (personal pronouns and kinship terms)]. *Russkiy yazyk segodnya: aktivnyye yazykovyye protsessy kontsa XX veka*. Moscow, Azbukovnik Publ., 2003, vol. 2, pp. 139–147 (in Russian).
14. Dotsenko T. I. *Kategorial'nost' i mental'nyy leksikon* [Categoriality and mental vocabulary]. *Sotsio- i psikholingvisticheskiye issledovaniya – Socio Psycho Linguistic Research*, 2011, no. 15, pp. 74–85 (in Russian).
15. Ovchinnikova I. G., Beresneva N. I., Dubrovskaya L. A., Penyagina Ye. B. *Leksikon mladshogo shkol'nika (kharakteristika leksicheskogo komponenta yazykovoy kompetentsii)* [Lexicon of primary schoolchildren (characteristics of the lexical component of language competence)]. Perm, 2000. 312 p. (in Russian).
16. Ovchinnikova I. G. *Vkhodyashchiye i iskhodyashchiye svyazi slova v mental'nom leksikone mladshogo shkol'nika* [Incoming and outgoing connections of a word in the mental vocabulary of a junior schoolchild]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena – Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Scocial Sciences*, 2018, no. 189, pp. 160–169 (in Russian).
17. Orlova N. V. *Rech' shkol'nika na urokakh slovesnosti: ontolingvisticheskiy i diskursivnyy podkhody* [Schoolchild's speech in literature lessons: ontolinguistic and discursive approaches]. Omsk, Variant-Omsk Publ., 2010. 97 p. (in Russian).
18. Pishchal'nikova V. A. *Yazykovaya lichnost': mental'nyye osnovaniya yazykovoy sposobnosti* [Linguistic personality: mental foundations of linguistic ability]. *Filologicheskyy ezhegodnik*, 2002, vol. 4, pp. 142–151 (in Russian).
19. Sdobnova A. P. *Leksikon shkol'nika kak dinamicheskaya sistema* [Schoolchild's lexicon as a dynamic system]. Saratov, Saratov State University Publ., 2015. 248 p. (in Russian).
20. Tseytlin S. N. *Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi* [Essays on word formation and form formation in children's speech]. Moscow, Znack Publ., 2009. 592 p. (in Russian).
21. Tseytlin S. N. *Yazyk i rebenok: lingvistika detskoj rechi* [Language and the child: Linguistics of children's speech]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 197 p. (in Russian).
22. Gridina T. A. *Verbal'naya kreativnost' rebenka: ot istokov slovtvorchestva k yazykovoy igre* [Verbal creativity of a child: from the origins of word creation to language play]. Yekaterinburg, 2018. 272 p. (in Russian).
23. Gridina T. A. *Metaforoy detskoj rechi kak fenomen lingvokreativnoy myshleniya i poeticheskoy odarenosti* [Metaphors of children's speech as a phenomenon of linguo-creative thinking and poetic giftedness]. In: Gridina T. A. (ed.) *Lingvistika kreativa – 4*. Yekaterinburg, UrGPU Publ., 2018. Pp. 11–39 (in Russian).
24. Dobrova G. R. *Ontogenez personal'nogo deysisa (lichnyye mestoimeniya i terminy rodstva)* [Variability of speech development in children]. Saint Petersburg, RGPU im. A. I. Gertsena Publ., 2003. 492 p. (in Russian).
25. Dresvyanina S. D. *Opyty zhanra: obucheniye esse* [Experiences of the genre: teaching essays]. *Otkrytoye i distantsionnoye obrazovaniye*, 2016, no. 1, pp. 41–48 (in Russian).
26. Zhinkin N. I. *Yazyk. Rech'. Tvorchestvo. Issledovaniya po semiotike, psikholingvistiki, poetike*. Moscow, Labirint Publ., 1998. Pp. 183–219 (in Russian).
27. Kazakovskaya V. V., Gavrilova M. V. “Moye mneniye, chto...”: sub'yektivnoye nachalo v pis'mennom diskurse shkol'nikov [“My opinion is that...”: the subjective beginning in the written discourse of schoolchildren]. *Russkiy yazyk v shkole*, 2021, no. 82 (6), pp. 31–43 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.30515/0131-6141-2021-82-6-31-43> (accessed 18 December 2021).
28. Kirkinskaya T. I. *Variativnost' russkikh reproducirovannykh tekstov (sistemno-funktsional'nyy i lingvopersonologicheskyy aspekt)*. *Dis. kand. filol. nauk* [Variation of Russian reproduced texts (system-functional and linguo-personalological aspects)]. Diss. cand. philol. sci.]. Barnaul, 2004. 176 p. (in Russian).
29. Lemyaskina N. A., Sternin I. A. *Kommunikativnoye povedeniye mladshogo shkol'nika* [Communicative behavior of a younger student]. Voronezh, Tsentr.-Chernozem. kn. izd-vo Publ., 2000. 195 p. (in Russian).
30. Krasnoshchekova S. V. *Ryady mestoimennykh, organizovannyye vokrug voprositel'no-otnositel'nogo tsentra: osvoyeniye i ispol'zovaniye det'mi* [Rows of pronouns organized around the interrogative-relative center: development and use by children]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena – Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2020, no. 196, pp. 97–104 (in Russian). URL: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-97-104> (accessed 18 December 2021).
31. Lemyaskina N. A. *Razvitiye yazykovoy lichnosti i yeye kommunikativnogo soznaniya (na materiale rechevogo povedeniya mladshogo shkol'nika)*. *Dis. dokt. filol. nauk* [Development of a linguistic personality and her communicative consciousness (based on the speech behavior of a younger student)]. Diss. doc. of philol. sci.]. Voronezh, 2004. 469 p. (in Russian).
32. Gridina T. A. (ed.) *Lingvistika kreativa-3* [Linguistics of creativity-3]. Yekaterinburg, UrGPU Publ., 2014 (in Russian).
33. Sedov K. F. *Diskurs i lichnost'* [Discourse and personality]. Moscow, Labirint Publ., 2004. 320 p. (in Russian).

34. Fel'dman A. B. *Klipovoye myshleniye* [Clip thinking] (in Russian). URL [http:// ruskolan.com/tolpa/klip.htm](http://ruskolan.com/tolpa/klip.htm) (accessed 18 December 2021).
35. Frumkin K. G. *Klipovoye myshleniye i sud'ba lineynogo teksta* [Clip thinking and the fate of linear text] (in Russian). URL: [http:// conpl.ru/ofirs/kf\\_clip.php](http://conpl.ru/ofirs/kf_clip.php) (accessed 18 December 2021).
36. Tseytilin S. N. К вопросу об ontogeneze detskogo teksta [On the question of the ontogeny of children's text]. *Problemy funktsional'noy grammatiki. Rossiyskaya akademiya nauk, Institut lingvisticheskikh issledovaniy*. Moscow, 2017. Pp. 360–381 (in Russian).
37. Berman R. Language Development and Literacy. In: Levesque R. (ed.) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham, 2017. P. 1–11. DOI: 10.1007/978-3-319-32132-5\_19-2
38. Tompkins V., Farrar M. J., Montgomery D. E. Speaking Your Mind: Language and Narrative in Young Children's Theory of Mind Development. *Advances in child development and behavior: JAI*, 2019, no. 56, pp. 109–140. DOI: 10.1016/bs.acdb.2018.11.003

**Информация об авторах**

**Л. О. Бутакова**, зав. кафедрой, доктор филол. наук, профессор, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского (пр. Мира, 55а, Омск, Россия, 644077).

**Information about the authors**

**L. O. Butakova**, Doctor of Philological Sciences, Professor, Omsk Dostoevsky State University (pr. Mira, 55a, Omsk, Russian Federation, 644077).

*Статья поступила в редакцию 10.01.2022; принята к публикации 05.02.2022*  
*The article was submitted 10.01.2022; accepted for publication 05.02.2022*

## ОБЗОРЫ

УДК 37.02

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-168-187>

### ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В РОССИИ

*Елена Евгеньевна Сартакова*

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, [lopolit@rambler.ru](mailto:lopolit@rambler.ru)

#### *Аннотация*

*Введение.* Исследование посвящено историко-педагогическому анализу проблемы геймификации. Актуальность исследования обусловлена недостаточным уровнем обоснования как самого понятия, так и его содержания, особенностей применения ведущих идей данной теории в образовании.

*Цель* статьи – выявить и обосновать особенности становления ведущих положений теории геймификации в российской педагогической науке (1992–2021 гг.).

*Материал и методы.* Методологическими ориентирами на различных этапах исследования являлись основные положения диалектического подхода, системного подхода в историко-педагогическом исследовании. Теоретическое исследование осуществлялось на совокупности изданий научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), опубликованных в 1992–2021 гг. Методы исследования – теоретические: анализ философской, психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме; логико-исторический и системный.

*Результаты и обсуждение.* В процессе исследования мы пришли к выводу, что геймификация – это современная педагогическая категория, «описывающая применение в обучении подходов, характерных для компьютерных игр», чье использование обеспечивает мотивацию участников образовательного процесса в экосистеме образовательной организации, способствует их оптимальному взаимодействию, личностному и профессиональному развитию средствами специальных геймметодик. Становление теории геймификации в образовании России осуществлялось в рамках ряда этапов.

На первом этапе развития теории геймификации («Становление представлений о геймификации в российской педагогической науке» (2010–2015 гг.)) в первую очередь были обобщены и оформлены разрозненные данные о зарождении самого феномена, описаны теоретические предпосылки его возникновения, сделаны попытки обоснования понятия и особенностей феномена геймификации, представлены отдельные материалы о процессе геймификации и его специфике применения в различных областях жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании.

На втором этапе («Оформление ведущих направлений изучения феномена геймификации в России» (2016–2019 гг.)) были определены отдельные ведущие методологические и теоретические основы, заложен фундамент для обоснования концепций организации образовательного процесса с использованием элементов геймификации в высшей школе, сформулированы задачи геймификации для организаций общего и дополнительного образования детей.

Для третьего этапа («Формирование и систематизация ведущих идей теории геймификации» (с 2020 г. до настоящего времени)) характерно количественное накопление научного знания о феномене, формировании его элементов на теоретико-методологическом уровне и создании элементов современного технологического продукта.

*Заключение.* В настоящее время в становлении данного феномена наступает новый этап, позволяющий на качественно новом уровне обосновать содержание геймификации как современной образовательной технологии, а также на принципиально новом уровне организовать сетевой образовательный процесс в онлайн- и офлайн-режиме.

**Ключевые слова:** *геймификация, цифровизация российского образования, особенности, этапы становления*

**Для цитирования:** Сартакова Е. Е. Проблемы развития теории геймификации в России // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 168–187. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-168-187>

## REVIEWS

## PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE THEORY OF GAMIFICATION IN RUSSIA

Elena E. Sartakova

Tomsk State Pedagogical University, Russian Federation, lopolit@rambler.ru

**Abstract**

*Introduction.* The study is devoted to the historical and pedagogical analysis of the problem of gamification. The relevance of the study is due to the insufficient level of substantiation of both the concept itself and its content, the features of the application of the leading ideas of this theory in education. The purpose of the article is to identify and substantiate the features of the formation of the leading provisions of the theory of gamification in Russian pedagogical science (1992–2021).

*Material and methods.* Methodological guidelines at various stages of the research were the main provisions of the dialectical approach, the systematic approach in historical and pedagogical research. The theoretical study was carried out on a set of publications of the scientific electronic library (www.elibrary.ru), published in 1992–2021. Research methods – theoretical: analysis of philosophical, psychological, pedagogical literature on the problem under study; logical-historical and systemic

*Results and discussion.* In the course of the research, we came to the conclusion that gamification is a modern pedagogical category “describing the use of approaches in teaching, characteristic of computer games”, whose use provides motivation for participants in the educational process in the ecosystem of an educational organization, contributes to their optimal interaction, personal and professional development by means of special game methods. The formation of the theory of gamification in education in Russia was carried out within a number of stages.

At the first stage of the development of the theory of gamification “Formation of ideas about gamification in Russian pedagogical science” (2010–2015), first of all, the scattered data on the origin of the phenomenon itself were generalized and formalized, the theoretical prerequisites for its occurrence were described, attempts were made to substantiate the concept and features of the phenomenon gamification, presents some materials on the process of gamification and its specific application in various areas of human life, including education.

At the second stage, “Formation of the leading areas of study of the phenomenon of gamification in Russia” (2016–2019), certain leading methodological and theoretical foundations were identified, the foundation was laid for substantiating the concepts of organizing the educational process using elements of gamification in higher education, the tasks of gamification for organizations were formulated general and additional education of children.

The third stage “Formation and systematization of the leading ideas of the theory of gamification” (2020 to date) is characterized by the quantitative accumulation of scientific knowledge about the phenomenon, the formation of its elements at the theoretical and methodological level, and the creation of elements of a modern technological product.

*Conclusion.* At present, a new stage is entering in the formation of this phenomenon, which allows at a qualitatively new level to substantiate the content of gamification as a modern educational technology, which makes it possible to organize a networked educational process in online and offline modes at a fundamentally new level.

**Keywords:** *gamification, digitalization of Russian education, features, stages of formation*

**For citation:** Sartakova E. E. Problemy razvitiya teorii geymifikatsii v Rossii [Problems of Development of the Theory of Gamification in Russia]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 168–187 (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2022-2-168-187>

**Введение**

В настоящее время развитие системы российского образования в целом и сельской школы в частности связано с множеством факторов, к числу которых необходимо отнести процессы цифровизации. Содержание этого процесса в данный период в достаточной степени обосновано, так, общепринятым является определение цифровизации, выделены ее основные задачи и направления реализации [1]. Особое место в данном процессе занимает цифровая образовательная среда организаций, цель которой, с точки зрения государства и общества, определяется направленностью на повышение

информационной активности, медиаграмотности, коммуникативности, профессиональной мобильности и других качеств субъектов образовательного процесса [2].

С точки зрения специалистов Высшей школы экономики (А. Г. Асмолов [3], Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова и Е. Ю. Зотова [4], Э. Гэйбл [5]), цифровая образовательная среда образовательных организаций в РФ направлена на формирование условий, обеспечивающих повышение качества и доступности образования. Н. Л. Караваев сделал теоретическое обоснование такой среды в научно-педагогической литературе,

практика ее внедрения обусловлена множеством механизмов, одним из которых является геймификация, которая как технология организации образовательного процесса направлена на использование игровых элементов и методов игрового дизайна в проектировании и реализации процессов обучения, воспитания, развития обучающихся, в том числе средствами использования современных механизмов, применяемых в специальных компьютерных игровых программах [6].

В большинстве исследований, посвященных проблеме геймификации, указывается на недостаточный уровень обоснования как самого понятия, так и его содержания, особенностей применения ведущих идей данной теории в образовании, что определяет актуальность проблемы в российской педагогической науке.

Цель статьи – выявить и обосновать особенности становления ведущих положений теории геймификации в российской педагогической науке (1992–2021 гг.).

### **Материал и методы**

Методологическими ориентирами на различных этапах исследования являлись основные положения диалектического подхода (Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, А. М. Новиков, Д. А. Новиков, В. С. Тюхтин и др.), системного подхода в историко-педагогическом исследовании (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, М. В. Богуславский, В. В. Краевский, В. А. Сластёнин, Э. Г. Юдин и др.).

В качестве информационных источников использовались историко-педагогические научные статьи, монографии, сборники научных статей, учебные пособия, работы по методологическим проблемам геймификации; нормативные документы ведомств; материалы конференций и семинаров по проблемам геймификации; методическая литература, анализ экспериментальной работы. Теоретическое исследование осуществлялось на совокупности изданий научной электронной библиотеки ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), опубликованных в 1992–2021 гг. Всего была изучена 4 801 работа. Основание для выборки источников – наличие упоминания в публикации понятия геймификации. Методы исследования – теоретические: анализ философской, психологической, педагогической литературы по исследуемой проблеме; логико-исторический и системный анализ; обобщение, классификация, сравнение, систематизация и т. д.

### **Результаты и обсуждение**

Попытки организации такого историко-педагогического анализа уже осуществлялись в российской науке. В чистом виде это работа В. В. Артамо-

новой, опубликованная в 2018 г. и посвященная обоснованию этапов развития и формирования теории геймификации [7]. Ученым были представлены отдельные исторические периоды, начиная с III в. до н. э. по настоящее время. Обосновывая особенности каждого этапа, автор делает вывод о том, что сам феномен выходит за рамки «традиционных демографических и социокультурных границ» [8], соответственно, для развития человеческого капитала в XXI в. необходимы новые методы привлечения и мотивации. Значимость данной работы определяется как самой постановкой научной задачи обоснования подобной периодизации, так и ее решением.

К числу историко-педагогических исследований, с нашей точки зрения, можно причислить также и работу Е. С. Быкадоровой [9], в которой анализируется понятие «геймификация» с точки зрения анализа западных источников, систематизируются направления изучения данного феномена, в частности следующие<sup>1</sup>: обоснование содержания феномена; технологии адаптации учебных дисциплин формату процесса геймификации; методика организации образовательного процесса средствами геймификации и др.

К более ранним работам, вносящим определенный вклад в историко-педагогическое обоснование данного феномена, можно отнести статьи С. А. Агаповой, Т. П. Богак, И. А. Озолиной, А. Б. Тимошевой [10], А. С. Голубовой, М. В. Виниченко [11]. В первой публикации авторами анализируется феномен геймификации, предлагается определение понятия, связанное с внедрением опыта игротехник в процесс обучения. Вторая работа посвящена обоснованию сущности геймификации как процесса «решения проблем» организации обучения для «поколения Y» [11].

К числу работ, в том числе обосновывающих процесс становления теории геймификации, можно отнести исследование Т. А. Гольцовой, Е. А. Проценко [12], которые аргументировали необходимость применения игровых методик в образовании, цифровых устройств как инструментария в работе современного педагога, а также охарактеризовали факторы популяризации геймифицированного подхода.

В целом большая часть исследований по данной проблематике в том или ином виде представляла отдельные сведения по вопросу становления теории геймификации в мировом и российском образовательном пространстве. Однако до настоящего времени комплексного педагогического анализа работ российских исследователей по проблемам геймификации пока не было сделано.

<sup>1</sup> Здесь и далее трактовка наша.

Для проведения полноценного анализа нами были изучены все значимые публикации по данной проблематике, доступные в российской научной электронной библиотеке, интегрированной с Российским индексом научного цитирования ([www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), что позволило определить совокупность оснований для выявления этапов становления данного феномена в российской педагогике: «степень публикационной активности», «широта спектра изучения феномена геймификации», «степень фундаментальности и цитируемости исследований». Данные основания позволили выделить следующие этапы становления теории геймификации в образовании России:

первый этап – становление представлений о геймификации в российской педагогической науке (2010–2015);

второй этап – оформление ведущих направлений изучения феномена геймификации в России (2016–2019);

третий этап – формирование и систематизация ведущих идей теории геймификации (с 2020 г. до настоящего времени).

Сразу оговоримся, что мы в целом разделяем периодизацию, предложенную В. В. Артамоновой, обосновываем особенности предложенных этапов на основании историко-педагогического анализа совокупности имеющихся публикаций в российской педагогической периодике, в том числе в журналах ВАК, РИНЦ и др. Рассмотрим содержание данных этапов подробнее.

*Первый этап – становление представлений о геймификации в российской педагогической науке (2010–2015 гг.)*

Первые публикации по проблематике геймификации появились в начале 2010 г. За этот период было издано около 200 работ (в российской электронной библиотеке представлено 186 ед. на 01.09.2021). Около 50 % из них процитировано от одного до 197 раз. Рассмотрим особенности содержания совокупности публикаций данного периода.

В первую очередь в публикациях данного исторического промежутка используются материалы переводных статей, описывающих появление самого понятия геймификации. При этом авторы в целом придерживаются одной версии зарождения данного научного направления, но включают различные спецификации.

Так, Е. В. Елисеева [13, 14] указывает, что появление самого термина геймификации произошло в последней четверти XX в. «благодаря первому тестовому аналогу MMORPG-игры – онлайн-*prg* MUD (Multi-UserDungeon)». Формирование же научного направления произошло в 2010 г. в процессе исследований К. Вербаха [15]. Томские исследо-

ватели О. В. Орлова, В. Н. Титова подчеркивают, что термин «геймификация» впервые использовался в 2002 г. Ником Пеллингом. В 2010 г. стал популярным, а в настоящее время широко применяется в реальной практике как механизм решения учебных и производственных «задач различной сложности» [6]. В свою очередь А. В. Маркеева писала [16], что термин до 2010 г. практически не использовался; стал предметом исследования только после реализации совокупности гейм-проектов [16]. Автор делает вывод, что большой вклад в становление данного научного направления внесли следующие ученые: Л. А. Аванесян [17], И. А. Большакова [18], А. В. Бурлаченко [19], Д. В. Бурмистрова [20], А. И. Войтенко, А. Голубова [21], В. В. Горгорова, Л. А. Кобина [22], Е. Е. Егоров [23], П. А. Качан [24], Н. В. Пузина [25], В. Д. Чиряев [26] и др.

Мы разделяем точку зрения автора о том, что только в 2011 г. геймификация наряду с кастомизацией (*customization*) и большими данными (*big data*) была включена в список современных технологий (*Hyge cycle of emerging technologies 2011*), поэтому до настоящего времени нет единых подходов не только к обоснованию содержания геймификации, но даже и к обоснованию общепринятого определения [16, 27]. В публикациях предложена совокупность терминов, которые связаны с рассматриваемым понятием. Однако до настоящего времени об их сущности идут научные споры.

В свою очередь В. В. Артамонова соглашается с вышеперечисленным [7], уточняет, что: а) термин геймификации в процессе исторического развития видоизменяется, приобретает новые и теряет старые качества; б) в современной интерпретации данный термин был использован в 2003 г. Н. Пеллингом для продвижения геймификации в сфере потребительских товаров [7].

Исследования В. В. Артамоновой были важны для становления данной теории в России, так как, с нашей точки зрения, автором были выделены и теоретические предпосылки появления теории геймификации в образовании.

Исследователь обосновала тезис, что концепция геймификации сформировалась на основе отдельных идей, теорий и концепций, в том числе теории игры как культурообразующего механизма, использования игровых элементов в общественно-социальной жизни, в маркетинге, в управлении персоналом; теории игр в математическом подходе, в образовании, типизации игроков и игровых элементов, концепции ролей и ролевых игр и др. Автор также выделила, что на основе концепции геймификации может быть осуществлено обоснование современных моделей, систем, технологий организации общественно-социальной

жизни, образования, мотивации, повышения лояльности и др.

Вторая особенность данного этапа связана с попытками обоснования самого понятия геймификации. Эти попытки были систематизированы в работе Е. С. Быкадоровой, которая появилась несколько позднее 2016 г., но «традиция» прошлого периода была соблюдена – использовалась только переводная литература и западные источники. Рассмотрим ряд определений термина «геймификация» более подробно [9]. Итак, геймификация есть:

– процесс использования игровой механики и мышления, для того чтобы увлечь аудиторию и решить проблемы (Габе Зихерманн) [28, 29];

– использование игровых технологий для того, чтобы сделать задания более увлекательными и веселыми (Эми Джо Ким) [30];

– использование принципов игровой механики, эстетики и мышления для того, чтобы вовлечь обучающихся в учебный процесс, повысить мотивацию, активизировать обучение и решить проблемы (Карл Капп) [29].

На основании данных определений Е. С. Быкадоровой удалось установить и научно обосновать ведущие характеристики данного феномена (игровая механика, направленность на развитие мышления, мотивации, решение проблем, увлекательность заданий и др.), предложить собственную трактовку понятия «геймификация» как процесса использования принципов игровой механики, эстетики и мышления, вовлекающих обучающихся в учебный процесс, повышения их мотивации, активизации и решения поставленных перед ними задач.

На основании историко-педагогического анализа можно утверждать, что в этот период под понятием геймификации понимали следующее:

1) содержание данной теории связано с использованием игровых принципов и механизмов «компьютерных игр для неигровых задач, видов и областей деятельности» (Е. В. Елисеева [14]);

2) новая зарождающаяся научная дисциплина (В. А. Полякова, О. А. Козлов [31], Г. Цикерманн [32]);

3) совокупность концептуальных игровых идей, позволяющих эффективно решать различные управленческие задачи – от подбора персонала до формирования навыков здорового образа жизни (А. И. Войтенко, А. Голубова [33]);

4) механизм формирования экосистемы высшей школы, обеспечивающей персонализацию преподавания и учения, формирования глобальных компетенций участников образовательного процесса (Л. Н. Титова [34]);

5) системный процесс, внутренние компоненты которого жестко алгоритмично взаимосвязаны, его

результативность обусловлена следующими условиями: выделением «рутинного процесса»; алгоритмом целеполагания; построением маршрута к этой цели; осознанием препятствий, продумыванием способов их преодоления; рефлексией указанных процессов (Е. С. Козина [35]);

б) процесс применения теории игр через привнесение игровых концептов и техник в изначально неигровые контексты (А. Мосин [36]) и др.

С нашей точки зрения, наиболее удачным определением геймификации в данный временной промежуток стало определение В. А. Поляковой, О. А. Козлова [31]. Мы разделяем их точку зрения на данное понятие, под которым понимаем современную педагогическую категорию, «описывающую применение в обучении подходов, характерных для компьютерных игр», чье использование обеспечивает мотивацию участников образовательного процесса в экосистеме образовательной организации, способствует их оптимальному взаимодействию, личностному и профессиональному развитию средствами специальных геймметодик [31]. Авторы указывали, что: 1) под воздействием геймификации можно делать выводы о качестве экосистемы организации на уровне анализа всех ее компонентов; 2) об использовании игровых приложений и инструментов телекоммуникаций, влияющих на процессы преподавания и познавательной деятельности субъектов образовательного процесса [31].

На данном этапе становления феномена геймификации также делались попытки выявления содержания данного понятия, в том числе обосновывались:

– структура процесса геймификации представлена следующими компонентами: возможность персонализации (аватары, кастомизация персонажа, настройка личного профиля); система поощрений (нематериальная мотивация в виде уровней, зарабатывания уникальных наград); коммуникативная функция (связь и отслеживание внутригруппового процесса друзей, соревновательные элементы); неигровой контекст (К. Вербак [15], А. Мосин [36], А. Салин [37]);

– направленность процессов геймификации (Е. В. Елисеева [13]) на повышение качества освоения содержания образования, познавательной активности;

– особенности процесса геймификации, которые заключаются в «ее неимитационном характере, в сохранении неизменным содержания деятельности на основании сравнительной характеристики геймификации и других игровых практик» [6];

– принципы геймификации «как особого типа обучения»: направленность на формирование внутренней мотивации обучающихся и учителей; достижение цели; добровольность обучения; актив-

ность обучающегося; испытания (в нашем понимании – ощущение достижения цели), право на ошибку; уверенность в себе; обратная связь; социальная поддержка (В. А. Полякова, О. В. Козлов [31]);

– преимущества технологии геймификации: ценностно-ориентационную возможность (Б. В. Куприянов [38]), направленность на становление социокультурных образовательных результатов (В. А. Полякова, О. В. Козлов [31]), прогностическая (Р. К. Гедрайтис [39]), рекреационные функции (Н. С. Полутина [40]);

– основные задачи геймификации в образовании – повышение мотивации обучающихся средствами игры... (А. И. Войтенко, А. Голубова [33]);

– установлены отличительные признаки геймифицированного продукта (В. Н. Титова [34]): наличие мотивации к использованию посредством включения разных видов удовольствия; обеспечение цели использования продукта для пользователя и маршрут ее достижения; «возможность наблюдения пользователя за своим поведением, за продвижением, за процессом выполнения задания, что значительно меняет поведение человека в рамках наблюдаемой деятельности», позволяет скорректировать его, добиться желаемой цели;

– направления использования механизма геймификации как инструмента рекрутинга, личностной и профессиональной адаптации, мотивации персонала, обучения на рабочем месте, организации профессионального развития; механизма командообразования и развития корпоративной культуры; инструмента визуализации успехов и достижений сотрудников, повышающего эффективность инновационного процесса в организации (А. В. Маркеева [16]);

– особенности применения геймификации в дистанционном образовании (А. Титов [41]), что обусловлено использованием когнитивной, эмоциональной и социальной составляющей: в «рамках когнитивной составляющей практические механизмы могут выражаться в создании сюжетной связи выполняемых задач и оформления их в виде „квеста“... в рамках эмоциональной составляющей игровые механизмы могут базироваться на стимулировании конкурентного поведения при изучении той или иной дисциплины... в рамках социальной составляющей игровые инструменты позволяют обучающемуся пробовать себя в различных ролях и публично открывать свои достижения и результаты, не опасаясь серьезных социальных негативных последствий» [41].

На этом этапе значительная часть исследователей концентрировалась на изучении механизма мотивации средствами геймификации. Так, в статье М. О. Абрамкиной [42] геймификация рассматривается как механизм управления познавательными

процессами учащихся поколения Z. Автором была дана характеристика данной группы учеников, выявлены особенности, на конкретных примерах доказана их несостоятельность по отношению к данной группе людей. Ученым убедительно доказан тезис о преимуществе применения геймификации при управлении поколением Z.

Особое место, с нашей точки зрения, необходимо отвести работе А. В. Бурлаченко, описывающей механизмы внутренней и внешней мотивации субъектов, в том числе средствами геймификации [43]. Еще одна работа, связанная с мотивацией работников, была представлена Е. С. Козиной, в которой [35] были обоснованы теоретико-методологические основы «развития мотивационного потенциала предприятий и организаций на основе внедрения геймификации», но и установлена взаимосвязь между особенностями поведенческих реакций молодых специалистов и характеристиками основных игровых стилей.

Проблемы геймификации научных исследований были подняты в работах Е. Быкова (ВШЭ) [44], А. Р. Габитовой, И. А. Фроловой (КНИТУ) [45], которые обосновали технологию геймификации как механизм мотивации молодых ученых к инновационной деятельности.

В 2010–2015 гг. появились статьи, связанные с геймификацией образовательного процесса в школах. Так, в работах О. М. Замятиной, Ж. С. Абдыкерова; О. М. Замятиной, П. И. Мозгалева, О. М. Солодовниковой, Ю. О. Гончарук [46, 47] была предложена трактовка феномена геймификации для ООО, приведены примеры игр, используемых в рамках учебных школьных дисциплин. Но, с нашей точки зрения, данные авторы предлагали свое понятие терминов геймификации и игрофикации.

Достаточно часто встречающиеся работы в библиографии данного этапа – это работы по методикам использования геймификации в преподавании иностранного языка. В этот период были определены основы геймификации как одной из методик преподавания иностранного языка. Так, в работе Л. П. Варениной [48] были обоснованы ее ведущие функции (социокультурная, межнациональной коммуникации, самореализации человека в игре, терапевтическая, коррекция в игре, развлекательная и др.), позволяющие более эффективно организовать процесс взаимодействия субъектов обучения.

Кроме того, в ряде исследований уже на этом этапе предлагается описание конкретных геймифицированных продуктов (к примеру, в работе Ж. В. Коробанова, Д. А. Суркова, И. А. Хан, Н. С. Яровенко [49], А. Л. Мазелис [50]).

Таким образом, на первом этапе развития теории геймификации – становление представлений о

геймификации в российской педагогической науке (2010–2015) – в первую очередь были обобщены и оформлены разрозненные данные о зарождении самого феномена, описаны теоретические предпосылки его возникновения, сделаны попытки обоснования понятия и особенностей феномена геймификации, представлены отдельные материалы о процессе геймификации и его специфике применения в различных областях жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании. Применительно к образовательному процессу описаны его отдельные характеристики как на общепедагогическом, так и частно-методическом уровнях (информатика, иностранный язык), в офлайн- и онлайн-взаимодействии.

*Второй этап – оформление ведущих направлений изучения феномена геймификации в России (2016–2018)*

В период 2016–2019 гг. произошел своеобразный бум – появилась так называемая мода на публикации по тематике, связанной с геймификацией. За этот временной промежуток было издано свыше 500 публикаций различного уровня и направленности (в том числе в журналах из списка ВАК Минобрнауки, РИНЦ).

Зачастую данные публикации носили «учебно-исследовательский» характер. Так, нами было подсчитано, что только статей, имеющих ключевое словосочетание «геймификация в образовании», за этот период было издано свыше 30 ед. Наличие этого модного вала публикаций еще раз подчеркивало актуальность данной тематики исследований. Необходимо отметить, что наравне с этими достаточно «учебными» публикациями представлены и фундаментальные исследования по данной проблеме, к примеру, статья В. Д. Емельяненко [51]. Автором доказывается актуальность и научная значимость разработки ценностно-мировоззренческого аспекта геймификации, предлагается характеристика игровых технологий с учетом системного характера духовного мира людей, наличия в нем ценностно-мировоззренческих оснований. Для В. Д. Емельяненко важен не сам процесс геймификации, а степень ее использования и влияния на систему ценностей участников образовательного процесса. Для этого автор доказывает вывод о том, что характер влияния игровых технологий на учащихся обусловлен уровнем и особенностями развития их ценностно-мировоззренческой сферы [51].

Для нас интересен и историко-педагогический анализ процессов геймификации, сделанный автором, в частности следующие выводы: в процессе становления новой дисциплины с 2010 г. осуществляются исследования феномена геймификации в «практике образования»; не сложилось еди-

ного научного мнения о «всеобщности геймификации как образовательного тренда...» [51].

Привлекает внимание работа А. В. Чистяковой, Ю. М. Хохряковой, посвященная характеристике терминологического аппарата концепции геймификации [52]. В статье систематизируются представления о понятии, характерные для данного исторического промежутка, делается попытка научно обосновать ее составляющие, акцентируется значение геймификации для участников образовательного процесса, анализируются результаты конкретных исследований учителей, преподавателей образовательных организаций.

Необходимо выделить и еще одну особенность данного этапа, связанную с наличием нескольких групп специалистов, исследования которых были поддержаны различными научными фондами (РГНФ, РФФИ, РНФ и др.). Именно их работы и составили костяк наиболее цитируемых статей и монографий по данной проблеме.

Итак, к числу таких исследовательских групп необходимо отнести команду В. А. Поляковой, О. А. Козлова, публикационную активность которых мы отмечаем ранее. В этот период авторами было осуществлено научное обоснование методологических оснований разработки геймифицированных обучающих программ [53]. Для нас актуален и историко-педагогический фрагмент данной работы. Авторами указывается, что с 2010 г. под влиянием феномена геймификации начинается модернизация учебных программ курсов и модулей. Кроме того, авторы выделяют в соответствии с собственной тематикой гранта РГНФ определенные проблемы субъектов процесса геймификации в контексте информационной безопасности личности: возможные возникающие аксеологические проблемы субъектов образования; возможность применения механизмов манипулирования детьми; влияние геймсистемы на самооценку обучающегося; риски игровой аддикции, личностной деградации, преобладания внешней мотивации, несовершенства проектирования. Новым знанием является и вывод, к которому пришли исследователи о том, что «каждый геймификатор несет личную ответственность за... безопасность... обучающихся» [53].

Еще одна группа грантодержателей данного периода – это сотрудники Вятского государственного университета под руководством Н. Л. Караваева, Е. В. Соболевой. Именно ими в монографии «Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде» [54] было систематизировано содержание современных представлений о процессе геймификации. В процессе исследования авторы обосновали геймификацию как механизм цифровой трансформации системы образования, представили би-

блиографию, актуальную для того исторического промежутка времени, развели понятия геймификации и игрофикации, разработали и представили модель организации геймифицированного образовательного процесса. Кроме того, предложили механизмы подготовки учителя к использованию геймифицированного продукта [54].

Новизна исследования, с нашей точки зрения, связана не только с обоснованием понятий геймификации (игрофикации) как «инструментария повышения вовлечённости пользователей, состоящего из игровых элементов и приёмов без изменения осуществляемой деятельности», «геймификации учебного процесса (с нашей точки зрения – процесса обучения)» – комплекса инструментов для повышения вовлеченности обучающихся, состоящего из игровых элементов и приемов без изменения осуществляемого учебного процесса, но и в системном представлении его сущностных характеристик. Видится, что практическая значимость данной работы связана в первую очередь с характеристиками конкретных технологий и средств геймификации (игровых платформ, ролевых онлайн-игр, ментальных карт, текстовых лабиринтов, диалоговых тренажеров, образовательных квестов и разветвленных тестов).

Значительная часть исследований данного периода посвящена геймификации высшего образования. В Российской электронной библиотеке представлено более 30 статей с высоким уровнем цитирования. Один из самых интересных обобщающих документов – статья С. В. Барабановой, А. А. Кайбияйнен, Н. В. Крайсман [55].

Работа посвящена анализу результатов ведущих конференций по инженерному образованию в РФ. Авторы указывают, что выступления на многочисленных секциях 21-й Международной конференции по интерактивному обучению в сотрудничестве (ICL) и 47-й Международной конференции по инженерному образованию (IGIP), состоявшейся в сентябре 2018 г. на острове Кос, были подчинены основной теме – цифровизации обучения. Проблематика геймификации в системе инженерного образования была представлена особенно широко. В выступлениях обосновывалось значение данного феномена для мотивации обучающихся, позволяющей создать «в аудитории дополненную реальность». Кроме того, был представлен конкретный опыт организации геймифицированного образовательного процесса, в том числе в лекционных классах Мюнхенского университета имени Людвиг и Максимилиана (Германия); в Колледже Томаса Мора (Бельгия), в виртуальных лабораториях Университета Падерборна (Германия), где обучение ведется на основе дополненной реальности; в обучении инженеров предпринимательству (Универси-

тет Альпен-Адрия в Клагенфурте), В Университетском педагогическом колледже Вены (Австрия) и др. [55].

В этот период появляются работы, посвященные описанию методик и средств организации геймифицированного образовательного процесса. К примеру, работы А. С. Гафиятулиной [56], Е. В. Кондрашовой [57], А. С. Беленковой, Т. В. Кармановской [58], Л. Ю. Уразаевой [59]. В основном это статьи в области информатики, иностранного языка, математики. Но зачастую уже встречаются исследования по использованию геймификации в преподавании физической культуры, технических и даже гуманитарных дисциплин.

Впервые на русском языке появляются работы, посвященные описанию конкретных средств геймификации. К числу таких работ необходимо отнести статью Н. Л. Караваева и Е. В. Соболевой [60], в которой с учетом особенностей и принципов этого феномена выполнен анализ программных средств, которые обладают дидактическим эффектом и максимально соответствуют идее геймификации. Всё многообразие программных средств, обладающих потенциалом для геймификации обучения, было поделено на группы. «В группе игровых платформ представлены Classcraft, MinecraftEdu и DuoLingo. Группа образовательных квестов включает Scratch, Quandary и Ribbon Hero. Среди сервисов, используемых для геймификации управления обучением, показаны ClassDojo, Goalbook, Coursera и Brainscape. Спектр сайтов-конструкторов игр не такой широкий: eТреники и LearningApps. По результатам анализа на основе применения конкретных критериев сравнения и для максимально полного воплощения идеи геймификации учебного процесса выбран набор сервисов и платформ, которые при соответствующем методическом сопровождении позволят повысить качество обучения: платформа ClassCraft, среда Scratch, программный продукт Quandary и проект LearningApps» [60].

В данный временной период появляются публикации по проблематике геймификации образовательного процесса в профессиональном образовании [61–63], в школе [64, 65], в системе дополнительного образования [66]. Однако до обоснования частных методик использования конкретного геймифицированного продукта в учебных дисциплинах (кроме информатики) дело так и не дошло.

Таким образом, на втором этапе становления теории геймификации в российской педагогической науке были определены отдельные ведущие методологические и теоретические основы, заложен фундамент для обоснования концепций организации образовательного процесса с использованием элементов геймификации в высшей школе,

сформулированы задачи геймификации для организаций общего и дополнительного образования детей.

*Третий этап – формирование и систематизация ведущих идей теории геймификации (с 2020 г. до настоящего времени)*

Выделение данного этапа в становлении теории геймификации, может быть, излишне смелая попытка. Однако для этого есть несколько оснований. Первое – высокая публикационная активность, наличие продуктивных научных исследований по данной проблематике. Так, за неполных 1,5 года было издано более 300 работ, в первую очередь в журналах ВАК, цитируемых в базах. Второе – изданный массив статей значительно отличается по тематике. В настоящее время преобладают публикации, посвященные описанию геймификации как конкретной образовательной технологии, представлению оформленных геймифицированных продуктов не только для организаций высшего, но и общего, дополнительного образования, механизмов использования геймифицированного процесса в условиях профориентации и профессионального самоопределения [67, 68] и др. Третье – широко представлена тематика организации электронного и дистанционного образования (в том числе технология смешанного обучения) с включением средств геймификации. Рассмотрим данные тезисы подробнее.

Как и на предыдущих этапах, большую часть публикаций представляют статьи, посвященные описанию данного феномена в целом. Это работы А. Д. Барбара, Н. И. Волошиной, И. Е. Гусева, Н. В. Забродской, Е. М. Козлова, В. О. Кудрявцевой, Н. Ю. Курчатовой, А. М. Лягинова, А. В. Лясковец, И. С. Никишина, А. Н. Павленко, А. М. Павловой, О. С. Пашутиной, А. В. Плеховой, Е. Р. Полянской, К. В. Розова, А. С. Токаревой, О. А. Фокиной, И. Н. Чеботаревой, А. Д. Черновой, С. В. Шуяновой и др.

С нашей точки зрения, обобщающей работой по данному направлению стала статья А. В. Боровских [69], в которой систематизируются современные представления о геймификации, в том числе описываются механизмы мотивации, заимствованные из компьютерных игр. Автор научно обосновывает вывод о «необходимости перехода от „натуральных“ средств мотивации учителем к опосредствованной, инструментальной», доказывает положение о ведущей педагогической задаче, стоящей перед учителем в процессе использования данного инструмента. А. В. Боровских указывает, что содержанием процесса преподавания является «не внешнее управление поведением детей<sup>2</sup>, а передача

им средств геймификации в качестве» механизма «психического развития, то есть самостоятельного управления своим поведением». В данной публикации автор также обосновывает вывод о недостаточном уровне использования технологии геймификации в российском образовании.

Еще одна статья, посвященная общим представлениям о геймификации, написана группой специалистов. Это работа И. С. Никишина, Е. И. Гусева, Е. М. Козлова, А. Д. Чернова [70], цель которой была успешно реализована: выявлен «отечественный и зарубежный опыт использования геймификации в образовании; систематизированы характеристики геймифицированной образовательной среды; представлен список геймифицированных онлайн-ресурсов для всех уровней образования» [70]. Кроме того, описаны результаты опроса студентов ГГТУ, проведенного с помощью веб-приложения Google Forms, доказан тезис об актуальности использования технологии геймификации в образовательном процессе.

Привлекает внимание статья Е. А. Гимельштейн, Д. Ф. Годвана, Д. В. Стецкой о возможностях применения элементов геймификации в образовании [71]. Данная работа рассматривает теоретические и практические аспекты внедрения геймификации в образовательный процесс, в том числе представлены принципы использования феномена геймификации в образовании, доказано их содержание средствами конкретных примеров использования игровых механик и динамик.

Второе направление исследований данного периода связано с описанием геймификации как определенной технологии. Объем работ, посвященных данной проблематике, составляет более четверти от всего числа публикаций. Это научные издания следующих специалистов: И. А. Благих, Л. Н. Белоноговой, А. В. Богатовой, М. Х. Вахабовой, Е. С. Галенина, М. А. Догадиной, А. С. Зайцева, С. Д. Липатовой, В. Н. Мельник, А. П. Морозова, А. И. Правдюк, Л. К. Раджабовой, А. М. Соколова, Н. И. Симакиной, А. А. Сорокина, А. С. Тяпкина, А. П. Тяпкиной, Е. А. Хохоловой, И. М. Шабазова и др.

На основе проведенного анализа содержания данной группы статей можно выделить ведущие направления изучения феномена геймификации как образовательной технологии. Первое – представлены отдельные работы, посвященные описанию элементов геймификации как составляющих образовательной технологии (В. Н. Мельник [72]). Обосновано понятие геймификации как:

- управленческая технология (И. Я. Рувенный, Э. Р. Касимова, Е. В. Кузнецов [73]);
- технология мотивации (А. В. Пузаренко [74], С. Д. Липатова, Е. А. Хохолева [75]);

<sup>2</sup> С нашей точки зрения, возможно, даже и манипуляция.

– воспитательная технология (Л. Н. Белоногова, А. М. Соколов, С. В. Богатова [76]);

– как элемент технологии, используемый в других моделях и технологиях обучения (к примеру, дистанционного (Р. О. Резниченко, К. О. Каршева, В. В. Баранов, М. В. Савельев и др. [77]), инновационного обучения (М. Х. Вахабова, И. М. Шабазов [78]), игрового (Е. Г. Корнильцева [79]), смыслового чтения (Н. Н. Фалина [80]);

– как специализированные формы (Н. И. Исупова [81]), способы организации образовательного процесса для поколения Z (Т. Ю. Никанова [82]).

Одно из отличий данного этапа связано с возникновением нового аспекта исследования феномена геймификации – презентацией его ресурсного обеспечения. Это пока отдельные исследования таких специалистов, как Д. А. Куставинова, А. И. Максимова, К. В. Розов, И. Г. Хангельдиева и др. Публикации данной группы посвящены описанию конкретного контента, элементов учебно-методического обеспечения, геймифицированных платформ и др. Со становлением описываемого понятия как самостоятельной технологии, безусловно, данное направление исследований будет поддержано со стороны многих ученых.

В этот временной промежуток появилось множество публикаций, посвященных научному обоснованию феномена геймификации в системах общего, дополнительного, профессионального, высшего образования. Исследования проблем использования геймификации в системе общего образования были представлены в работах О. Д. Болотовой, Л. В. Байбородовой, Е. М. Босенко, И. Н. Герман, В. П. Густяхина, Н. А. Дроновой, А. К. Колесниковой, Т. С. Комаровой, О. В. Пшеничной, Н. В. Тамарской, Е. В. Черновой, Н. В. Шкилевой и др.

Анализ указанных и других работ позволяет утверждать, что в настоящее время идет процесс активного изучения геймификации в системе общего образования, так как обосновываются не только преимущества ее использования для обучения современных школьников, но и разрабатывается и презентуется конкретный контент. К примеру, работы А. А. Шеламовой, А. К. Ольга «Геймификация в системе школьного исторического образования: опыт и современная практика» [82], А. С. Мишиной «Вопросы включения элементов геймификации в начальное общее образование» [83], К. Н. Завгородней, Д. А. Штокман, И. Р. Зулькарнеева «Разработка учебно-методического пособия по информационной безопасности для учащихся 10–11-х классов» [84] и др.

Появились статьи, посвященные геймификации обучения в организациях системы профессионального образования: публикации С. С. Чагина [85], Н. А. Бакулиной [86], К. А. Максимовой [87],

В. В. Тропниковой [88] и др. Данной группой авторов пока обосновывается необходимость внедрения механизмов геймификации в деятельность профессиональных организаций. Так, исследователями указывается, что «факторами, влияющими на растущий интерес и развитие геймификации в образовании, являются: педагогический потенциал игр, интерес к технологиям, определенная связь между процессом игры и процессом обучения, идеи развития познавательного интереса как мотивации обучения и возможной согласованности различных ресурсов процесса обучения» [88]. Цель их работ связана с выявлением педагогического потенциала использования программных средств и платформ с геймифицированными технологиями в системе СПО.

Безусловно, лидерами по количеству исследований стала группа, публикуемая по проблематике использования геймификации в системе высшего образования. К ней необходимо отнести работы, посвященные обоснованию методик организации геймифицированного обучения. Тщательное изучение данной части библиографии позволило установить некоторые тенденции:

– направленность на описание конкретного опыта использования элементов геймификации, в том числе в области методик преподавания иностранного, русского языка, инженерного образования, информационной безопасности, БЖД, инклюзивного образования и др. (В. В. Гузикова [88], А. Д. Елькова [89], Е. Б. Курганова [90], С. Ф. Катержина [89], Ю. А. Собашко [89]);

– ориентация на описание алгоритмов использования геймификации для формирования определенных образовательных результатов (С. Н. Дворяткина, С. В. Щербатых, А. М. Лопухин [91], А. И. Правдюк, М. А. Догадина [92]);

– концентрация внимания исследователей на систематизацию практик использования геймификации, научное обоснование методологических основ данного процесса (С. Е. Андреев, К. Д. Деррибо [93, 94], Я. Н. Поддубная, К. С. Котов, А. А. Слукина [95], А. И. Правдюк, М. А. Догадина [92], Е. А. Трунова [96], Н. С. Фонталова, В. В. Артамонова [97], И. В. Шилова [98]).

Для нас принципиально важно отметить также публикации по вопросам геймификации педагогического образования. Особое внимание привлекает статья И. Е. Гусева [99], посвященная обзору публикаций по данному направлению. Автор указывает, что в данной работе «рассматриваются игровые технологии виртуального образовательного пространства и пути их интеграции в вузовскую систему обучения. Дается обзор и сравнительный анализ научных исследований проблемы геймификации в России и за рубежом» [99].

Предполагаем, что этот этап развития теории геймификации в российской педагогике связан с количественным накоплением научного знания о феномене; надеемся на принципиально важный скачок, который сделает наша наука не только в обосновании технологии геймификации на теоретико-методологическом уровне, но и ее ресурсном обеспечении конкретными геймифицированными продуктами.

### Заключение

В процессе исследования мы пришли к выводу, что геймификация – это современная педагогическая категория, «описывающая применение в обучении подходов, характерных для компьютерных игр», использование которых обеспечивает мотивацию участников образовательного процесса в экосистеме образовательной организации, способствует их оптимальному взаимодействию, личностному и профессиональному развитию средствами специальных геймметодик. Становление теории геймификации в образовании России осуществлялось в рамках ряда этапов.

На первом этапе развития теории геймификации – становление представлений о геймификации в российской педагогической науке (2010–2015) – в первую очередь были обобщены и оформлены разрозненные данные о зарождении самого феномена, описаны теоретические предпосылки его возникновения, сделаны попытки обоснования по-

нятия и особенностей феномена геймификации, представлены отдельные материалы о процессе геймификации и специфике его применения в различных областях жизнедеятельности человека, в том числе и в образовании.

На втором этапе – оформление ведущих направлений изучения феномена геймификации в России (2016–2019) – были определены отдельные ведущие методологические и теоретические основы, заложен фундамент для обоснования концепций организации образовательного процесса с использованием элементов геймификации в высшей школе, сформулированы задачи геймификации для организаций общего и дополнительного образования детей.

Для третьего этапа – формирование и систематизация ведущих идей теории геймификации (с 2020 г. до настоящего времени) – характерно количественное накопление научного знания о феномене, формирование его элементов на теоретико-методологическом уровне и создание элементов современного технологического продукта.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время в становлении данного феномена наступает новый этап, позволяющий на качественно новом уровне обосновать содержание геймификации как современной образовательной технологии, и на принципиально новом уровне организовать сетевой образовательный процесс в онлайн- и офлайн-режиме.

### Список источников

1. Радионова Н. Ф., Тряпицина А. П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход // Человек и образование. 2006. № 4–5. С. 7–14.
2. Федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» // URL: [https://elearning.hse.ru/project\\_scos](https://elearning.hse.ru/project_scos) (дата обращения: 23.07.2021).
3. Асмолов А. Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) // Образование и наука. 2015. № 8. С. 4–14.
4. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зогова. М.: Фонд развития Интернет, 2013. 144 с.
5. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с.
6. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. Вып. 9 (162). С. 60–64.
7. Артамонова В. В. Исторические аспекты развития концепции геймификации // Социологические и гуманитарные науки. 2018. Т. 10, № 2/1. С. 54–62.
8. Harwood T., Garry T. An investigation into gamification as a customer engagement experience environment // Journal of Services Marketing. 2015. № 6 (7). P. 533–546.
9. Быкадорова Е. С. Геймификация в образовании // Современные научные исследования и разработки. 2018. № 12 (29). С. 178–180.
10. Агапова С. А., Богак Т. П., Озолина И. А., Тимошева А. Б. Геймификация в образовании: к вопросу о понятии // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы конференции в IV Международном научно-образовательном форуме «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. 2015. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева, 2015. С. 29–38.
11. Голубова А. С. Виниченко М. В. Использование технологий геймификации в работе и образовании // Новое поколение. 2016. № 9. С. 39–44.

12. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Использование веб-квеста в процессе подготовки кадров высшей квалификации // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 101–108.
13. Елисеева Е. В., Злобина С. Н., Ерохин В. В. Технологии геймификации в современном вузе // Актуальные проблемы развития и экономические, правовые, социальные аспекты: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 2015. С. 190–194.
14. Елисеева Е. В. Геймификация как тренд в развитии системы профессионального образования // Научный альманах. 2015. № 10-2 (12). С. 162–164.
15. Вербах К. Геймификация: краткий курс. URL: <https://theoryandpractice.ru/seminars/44335-kevin-verbakh-geymifikatsiya> (дата обращения: 16.06.2021).
16. Маркеева А. В. Геймификация как инструмент управления персоналом современной организации // Российское предпринимательство. 2015. Т. 16, № 12. С. 1923–1936.
17. Аванесян Л. А. Геймификация как инструмент корпоративной культуры // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2014. № 2. С. 112–117.
18. Большакова И. А. Мотивация как элемент эффективного управления персоналом // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. 2014. № 12. С. 113–116.
19. Бурлаченко А. В. Геймификация как игровой механизм, запускающий психологические поведенческие реакции как в бизнес-среде, так и в повседневной жизни // Проблемы современной экономики. 2013. № 11. С. 130–135.
20. Бурмистрова Д. В. Мотивация как основной критерий управления персоналом // Научные проблемы транспорта Сибири и Дальнего Востока. 2014. № 1 (2). С. 61–64.
21. Войтенко А. И., Голубова А. Геймификация, или Работа в форме игры // Новое поколение. 2014. № 7. С. 32–34.
22. Горгорова В. В., Кобина Л. А. Мотивация персонала, стратегия мотивации, материальное стимулирование, нематериальное стимулирование, эффективность мотивации персонала // Инженерный вестник Дона. 2014. № 27 (4). С. 236.
23. Егоров Е. Е. Мотивация и стимулирование труда в управлении персоналом. Н. Новгород: ВГИП, 2004. 140 с.
24. Качан П. А. Мотивация и демотивация персонала. Обратный эффект мотивационного процесса в современном управлении персоналом // Российское предпринимательство. 2010. № 8 (2). С. 76–81.
25. Пузина Н. В. Международный опыт геймификации для HR российских организаций // Инновационное образование и экономика. 2013. № 12. С. 49–51.
26. Чиряев В. Д. Геймификация как способ мотивации // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2013. № 5. С. 24–26.
27. Дерек Х. Гринвичское время и открытие долготы. М., 1982. 54 с.
28. Рудской В. А., Буга В. Д., Дерябин А. И. Современные тренды в информационных технологиях: геймификация // Современные тенденции в информационных технологиях: геймификация. Электронный сборник статей по материалам XXII студенческой Международной заочной научно-практической конференции: молодежный научный форум (технические и математические науки). М., 2015. С. 13–21.
29. Зикерманн Г., Линдер Д. Геймификация в бизнесе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 248 с.
30. Стародубцева Е. Это заставит поколение Y работать лучше. URL: <https://rb.ru/opinion/lu4she/> (дата обращения: 16.06.2021).
31. Полякова В. А., Козлов О. А. Воздействие геймификации на информационно-образовательную среду школы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 513.
32. Gamification: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. IGI Global. 2015. 2211 p.
33. Войтенко А. И., Голубова А. Геймификация ли работа в форме игры? // Новое поколение. 2014. № 7. С. 32–34.
34. Титова В. Н. Геймификация в медиа: признаки геймифицированного продукта // Журналистский ежегодник. 2015. № 4. С. 170–173.
35. Козина Е. С. Геймификация профессиональной деятельности как эффективный инструмент мотивации персонала современной организации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 687.
36. Мосин А. Плюс геймификация всей страны? URL: <https://www.ukrbanks.info/kolonka/Plyus-gyaymifikaciya-vsyay-strany.html> (дата обращения: 16.06.2021).
37. Салин А. Геймификация: как это работает? URL: <https://pravobraz.ru/geymifikatsiya-kak-eto-rabotaet/> (дата обращения: 16.06.2021).
38. Куприянов Б. В. Ролевая игра как инструмент интерактивного высшего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 5. С. 72–75.
39. Гедрайтис Р. К. Игровая стратегия образования взрослых // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 43-2. С. 72–77.
40. Полутина Н. С. Направления исследований в психологии компьютерной игры // Интеграция образования. 2010. № 4. С. 93–97.
41. Титов С. А. Геймификация дистанционного обучения // Cloud of Science. 2013. № 1. С. 21–23.
42. Абрамкина М. О. Геймификация как инновационный метод управления поколением Z в современном менеджменте // Экономика и управление: проблемы, решения. 2015. № 9. С. 203–209.

43. Бурлаченко А. В. Почему геймификация работает, или Три правила мотивации // *Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд*. 2013. № 23. С. 36–40.
44. Быков Е. Геймификация научных исследований // *Логос*. 2015. Т. 25, № 1 (103). С. 180–213.
45. Габитова А. Р., Фролова И. А. Геймификация в образовании как инновационный аспект развития научной деятельности молодых ученых // *Вестник Казанского технологического университета*. 2014. Т. 17, № 16. С. 252–254.
46. Замятина О. М., Абдыкеров Ж. С. Формирование и оценка компетенций обучающихся путем геймификации образовательного процесса // *Концепт*. 2015. Т. 15. С. 26–30.
47. Замятина О. М., Мозгалева П. И., Солодовникова О. М., Гончарук Ю. О. Современные методы педагогики для вовлечения и стимулирования научно-технического творчества детей и молодежи // *Концепт*. 2015. Т. 15. С. 31–35.
48. Варенина Л. П. Геймификация в образовании // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014. Т. 6, № 6-2. С. 314–317.
49. Коробанова Ж. В., Суркова Д. А., Хан И. А., Яровенко Н. С. Образовательные технологии геймификации в вузе и «клиповое мышление» современной молодежи // *Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста: сб. науч. тр. студентов, аспирантов и преподавателей Финансового ун-та при Правительстве Российской Федерации*. 2014. С. 124–131.
50. Мазелис А. Л. Геймификация в электронном обучении // *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2013. № 3 (21). С. 139–142.
51. Емельяненко В. Д. Геймификация в образовании: пределы применения (ценностно-мировоззренческий подход // *Философия образования*. 2018. № 75, вып. 2. С. 130–146.
52. Чистякова А. В., Хохрякова Ю. М. Геймификация образования: проблема терминологической неопределенности // *Пермский педагогический журнал*. 2018. № 9. С. 207–211.
53. Полякова В. А., Козлов О. А. Методологические основания разработки геймифицированных обучающих систем в контексте информационной безопасности личности // *Человек и образование*. 2017. № 1 (50). С. 87–93.
54. Караваев Н. Л., Соболева Е. В. Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде. Киров: Вятский гос. ун-т, 2019. 105 с.
55. Барабанова С. В., Кайбияйнен А. А., Крайсман Н. В. Цифровизация инженерного образования в глобальном контексте // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28, № 1. С. 94–103.
56. Гафиятулина А. С. Геймификация в образовании на примере курса «Основы работы в MOODLE» // *Гуманитарная информатика*. 2019. № 16. С. 50–57.
57. Кондрашова Е. В. Геймификация в образовании: математические дисциплины // *Образовательные технологии и общество*. 2017. Т. 20, № 1. С. 467–472.
58. Беленкова А. С., Кармановская Т. В. Геймификация в СПО как инновационная технология современного образования // *Обучение и воспитание: методики и практика 2016/17 учебного года: сб. материалов XXXIV Междунар. науч.-практ. конф.* 2017. С. 29–36.
59. Уразаева Л. Ю. Актуальные проблемы применения компьютерной геймификации в математическом образовании // *Математика и математическое образование: сб. тр. по материалам VIII междунар. науч. конф. «Математика. Образование. Культура» (к 240-летию Карла Фридриха Гаусса)*. 2017. С. 206–210.
60. Караваев Н. Л., Соболева Е. В. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации обучения // *Концепт*. 2017. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-programmnyh-servisov-i-platform-obladayushih-potentsialom-dlya-geymifikatsii-obucheniya> (дата обращения: 16.06.2021).
61. Шавалиев А. Н. О возможностях геймификации в системе среднего профессионального образования // *Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.*: в 2 т. 2018. С. 87–92.
62. Коваль Н. Н. Геймификация в образовании // *Философские и методологические проблемы образования*. 2016. № 2 (12). С. 33–38.
63. Чурзина Е. Ю., Светкина Т. Ф. Геймификация – новый тренд в образовании как средство повышения успеваемости студентов // *Современное педагогическое образование*. 2019. № 5. С. 45–50.
64. Козина Е. Ф. Геймификация как панацея начального экологического образования // *Гуманитарный научный журнал*. 2019. № 1. С. 51–62.
65. Заславский И. М. Педагогические аспекты геймификации школьного образования: что нужно знать современному учителю о дидактической игре? // *Известия Тульского государственного университета. Педагогика*. 2019. № 2. С. 50–56.
66. Романова А. А. Актуальность использования технологии геймификации в системе дополнительного образования детей и взрослых // *Наука в мегаполисе Science in a Megapolis*. 2019. № 1 (9). С. 13.
67. Дмитриева Т. М., Токарев М. В. Геймификация как один из методов профориентации в дополнительном образовании детей // *Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие»: материалы науч. конф. / вып. ред. Ю. Ф. Эльзессер; отв. за выпуск Л. А. Павлов*. 2019. С. 135–137.
68. Климова Ж. Н. Развитие концепции геймификации в формировании мотивов выбора детьми и их родителями программы дополнительного образования // *Инновационные технологии довузовского образования: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием*. 2017. С. 47–52.

69. Боровских А. В. Проблема геймификации в образовании // Педагогика. 2021. Т. 85, № 8. С. 48–57.
70. Никишин И. С., Гусев И. Е., Козлов Е. М., Чернова А. Д. Геймификация в образовании: основные принципы и способы применения // Студенческая наука Подмосквовью: сб. материалов Междунар. научн. конф. молодых ученых. Орехово-Зуево, 2021. С. 329–332.
71. Гимельштейн Е. А., Годван Д. Ф., Стецкая Д. В. Применение инструментов геймификации в образовании // Бизнес-образование в экономике знаний. 2020. № 3 (17). С. 32–34.
72. Мельник В. Н. Геймификация как передовая образовательная технология // Современные проблемы обучения математике в школе и вузе: материалы Всерос. науч.-метод. конф.: в 2 т. Псков, 2020. С. 16–20.
73. Рувенный И. Я., Касимова Э. Р., Кузнецова Е. В. Геймификация как управленческая технология // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 171–175.
74. Пузаренко А. В. Разработка математической игры как средство повышения интереса к изучению математики с помощью элементов геймификации в обучении // Шаг в науку: материалы XII регион. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов ИФМИТО НГПУ. Новосибирск, 2021. С. 190–191.
75. Липатова С. Д., Хохолева Е. А. Геймификация как педагогическая технология активизации учебной мотивации студентов вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 1 (37). С. 44–51.
76. Белоногова Л. Н., Соколов А. М., Богатова С. В., Резниченко Р. О., Каршева К. О., Баранов В. В., Савельев М. В. Геймификация в дистанционном обучении // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Нижний Новгород, 2021. С. 697–700.
77. Вахабова М. Х., Шабазов И. М. Геймификация как инструмент инновационного обучения // Мода и дизайн: исторический опыт – новые технологии: материалы регион. науч.-практ. конф. Махачкала, 2020. С. 131–139.
78. Корнильцева Е. Г. Игровые технологии в онлайн-обучении // Образование и наука: современный вектор развития: материалы Национ. науч.-практ. конф. Керчь, 2021. С. 130–134.
79. Фалина Н. Н. Смысловое чтение в цифровом пространстве: новые формы и способы формирования навыков смыслового чтения // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2021. № 1. С. 196–201.
80. Исупова Н. И. Перевернутый класс и геймификация как актуальные формы организации дистанционного обучения // Евразийское научное объединение. 2021. № 1-7 (71). С. 527–530.
81. Никанова Т. Ю. Геймификация как метод обучения детей поколения Z в условиях VUCA-МИРА // Теория и практика применения геймификации в профориентации и профессионального самоопределения детей разных возрастных групп на разных этапах образования: сб. материалов науч.-практ. семинара. Череповец, 2020. С. 69–75.
82. Шеламова А. А., Ольга А. К. Геймификация в системе школьного исторического образования: опыт и современная практика // Меридиан. 2021. № 6 (59). С. 12–14.
83. Мишина А. С. Вопросы включения элементов геймификации в начальное общее образование // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: материалы междунар. науч.-практ. интернет-конф. Московский пед. гос. ун-т. М., 2020. С. 534–536.
84. Завгородняя К. Н., Штокман Д. А., Зулькарнеев И. Р. Разработка учебно-методического пособия по информационной безопасности для учащихся 10–11-х классов // Математическое и информационное моделирование: материалы Всерос. конф. молодых ученых. Тюмень, 2020. С. 404–409.
85. Чагин С. С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). С. 26–35.
86. Бакулина Н. А., Максимова К. А. Геймификация в профессиональном образовании // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем: сб. статей по материалам V Всерос. науч.-практ. конф. Мининский университет. Нижний Новгород, 2020. С. 8–10.
87. Тропникова В. В. Применение технологий геймификации в образовательном процессе в системе среднего профессионального образования // Концепт. 2021. № 3. С. 86–96.
88. Гузикова В. В. Включение элементов геймификации в процесс обучения иностранному языку // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2021. № 1 (11). С. 156–162.
89. Собашко Ю. А., Катержина С. Ф., Елькова А. Д. Использование геймификации в высшем образовании (на примере математических дисциплин) // Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 2020. С. 110–113.
90. Курганова Е. Б. Геймификация как метод онлайн-обучения студентов-магистрантов // Векторы развития магистратуры будущего в условиях глобальных вызовов. Нижний Новгород, 2020. С. 47–51.
91. Дворяткина С. Н., Щербатых С. В., Лопухин А. М. Геймификация математического образования как фактор развития вероятностного стиля мышления // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сб. тез. докл. междунар. науч. конф., посвящ. 180-летию пед. образования в г. Ельце. Елец, 2020. С. 63–65.
92. Правдюк А. И., Догадина М. А. Гуманитаризация и геймификация образования как основа формирования профессиональной культуры личности // Достижения и перспективы научно-инновационного развития АПК: материалы Всерос. (национальной) науч.-практ. конф. с междунар. участием. Курган, 2020. С. 655–658.

93. Андреев С. Е., Дерибо К. Д. Роль геймификации в развитии высшего образования // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. М., 2020. С. 216–221.
94. Андреев С. Е., Дерибо К. Д. Геймификация математического образования как фактор развития вероятностного стиля мышления // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сб. тез. докл. Междунар. науч. конф., посвящ. 180-летию пед. образования в г. Ельце. 2020. С. 63–65.
95. Поддубная Я. Н., Котов К. С., Слуккина А. А. Парадигма развития гейминга в образовательной системе вуза: история и перспективы // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 9-3 (111). С. 53–58.
96. Трунова Е. А. Системный и структурно-функциональный подходы к изучению геймификации в системе высшего образования // Молодежный вектор экономических и правовых исследований российского общества в условиях пандемии: сб. науч. трудов по материалам XV Фестиваля науки. Казань, 2021. С. 31–35.
97. Фонталова Н. С., Артамонова В. В. Применение методов геймификации в образовательном пространстве вуза // *Global and Regional Research*. 2020. Т. 2, № 1. С. 517–522.
98. Шилова И. В. Геймификация в университетском образовании: сравнительный анализ практик // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях: сб. ст. VII Всерос. науч.-практ. конф. / сост. О. П. Подосинникова, Н. И. Абдуллаева. Астрахань, 2020. С. 124–128.
99. Гусев И. Е. Геймификация как инструмент совершенствования профессиональной деятельности педагога в цифровом обществе (обзор публикаций) // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-1. С. 86–91.

### References

1. Radionova N. F., Tryapitsina A. P. Perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod [Prospects for the development of teacher education: a competence-based approach]. *Chelovek i obrazovaniye*, 2006, no. 4–5, pp. 7–14 (in Russian).
2. *Federal'nyy proyekt "Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF"* [Federal project "Modern digital educational environment in the Russian Federation"] (in Russian). URL: [https://elearning.hse.ru/project\\_scos](https://elearning.hse.ru/project_scos) (accessed 23 June 2021).
3. Asmolov A. G. Variativnoye obrazovaniye v izmenyayushchetsya mire: sotsiokul'turnaya perspektiva (teziy o tom, kakoy byt' nachal'noy shkole) [Variative education in a changing world: socio-cultural perspective (theses on what an elementary school should be)]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science Journal*, 2015, no. 8, pp. 4–14 (in Russian).
4. Soldatova G. U., Nestik T. A., Rasskazova E. I., Zotova E. Yu. *Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditeley. Rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya* [Digital competence of teenagers and parents. Results of the all-Russian study]. Moscow, Fond Razvitiya Internet Publ., 2013. 144 p. (in Russian).
5. Geybl E. *Tsifrovaya transformatsiya shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyy opyt, trendy, global'nyye rekomendatsii* [Digital transformation of school education. International experience, trends, global recommendations]. Moscow, NIU VSHE Publ, 2019. 108 p. (in Russian).
6. Orlova O. V., Titova V. N. Geymifikatsiya kak sposob organizatsii obucheniya [Gamification as a way of organizing learning]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, vol. 9 (162), pp. 60–64 (in Russian).
7. Artamonova V. V. Istoricheskiye aspekty razvitiya kontseptsii geymifikatsii [Historical aspects of the development of the concept of gamification]. *Sociologicheskkiye i gumanitarnyye nauki*, 2018, vol. 10, no. 2/1, pp. 54–62 (in Russian).
8. Harwood T., Garry T. An investigation into gamification as a customer engagement experience environment. *Journal of Services Marketing*, 2015, no. 6 (7), pp. 533–546.
9. Bykadorova E. S. Geymifikatsiya v obrazovanii [Gamification in education]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i razrabotki*, 2018, no. 12 (29), pp. 178–180 (in Russian).
10. Agapova S. A., Bogak T. P., Ozolina I. A., Timosheva A. B. Geymifikatsiya v obrazovanii: k voprosu o ponyatii [Gamification in education: to the question of the concept]. In: *Kommunikativnyye protsessy v obrazovatel'nom prostranstve. Materialy konferentsii v IV Mezhdunarodnom nauchno-obrazovatel'nom forume "Chelovek, sem'ya i obshchestvo: istoriya i perspektivy razvitiya"* [Communicative processes in the educational space. Materials of the conference in the IV International Scientific and Educational Forum "Man, Family and Society: History and Development Prospects"]. Krasnoyarsk, Krasnoyarskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2015. Pp. 29–38 (in Russian).
11. Golubova A. S., Vinichenko M. V. Ispol'zovaniye tekhnologiy geymifikatsii v rabote i obrazovanii [Using gamification technologies in work and education]. *Novoye pokoleniye*, 2016, no. 9, pp. 39–44 (in Russian).
12. Gol'tsova T. A., Protsenko E. A. Ispol'zovaniye veb-kvesta v protsesse podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii [Using a web quest in the process of training highly qualified personnel]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl' Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 1 (112), pp. 101–108 (in Russian).
13. Eliseeva E. V., Zlobina S. N., Erokhin V. V. Tekhnologii geymifikatsii v sovremennom vuze [Technologies of gamification in a modern university]. In: *Aktual'nyye problemy razvitiya i ekonomicheskkiye, pravovyye, sotsial'nyye aspekty. Materialy IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Actual problems of development and economic, legal, social aspects. Materials of the IV International Scientific and Practical Conference]. 2015. Pp. 190–194 (in Russian).
14. Eliseyeva E. V. Geymifikatsiya kak trend v razvitiy sistemy professional'nogo obrazovaniya [Gamification as a trend in the development of the vocational education system]. *Nauchnyy al'manakh*, 2015, no. 10–2 (12), pp. 162–164 (in Russian).

15. Verbakh K. *Geymifikatsiya: kratkiy kurs* [Gamification: a short course] (in Russian). URL: <https://theoryandpractice.ru/seminars/44335-kevin-verbakh-geymifikatsiya> (accessed 16 June 2021).
16. Markeyeva A. V. Geymifikatsiya kak instrument upravleniya personalom sovremennoy organizatsii [Gamification as a human resource management tool for a modern organization]. *Rossiyskoye predprinimatel'stvo*, 2015, vol. 16, no. 12, pp. 1923–1936 (in Russian).
17. Avanesyan L. A. Geymifikatsiya kak instrument korporativnoy kul'tury [Gamification as a tool of corporate culture]. *Elektronnyy vestnik Rostovskogo sotsial'no-ekonomicheskogo instituta*, 2014, no. 2, pp. 112–117 (in Russian).
18. Bol'shakova I. A. Motivatsiya kak element effektivnogo upravleniya personalom [Motivation as an element of effective personnel management]. *Ekonomika i upravleniye: analiz tendentsiy i perspektiv razvitiya*, 2014, no. 12, pp. 113–116 (in Russian).
19. Burlachenko A. V. Geymifikatsiya kak igrovoy mekhanizm, zapuskayushchiy psikhologicheskiye povedencheskiye reaktsii kak v biznes-srede, tak i v povsednevnoy zhizni [Gamification as a game mechanism that triggers psychological behavioral reactions both in the business environment and in everyday life]. *Problemy sovremennoy ekonomiki – Problems of Modern Economics*, 2013, no. 11, pp. 130–135 (in Russian).
20. Burmistrova D. V. Motivatsiya kak osnovnoy kriteriy upravleniya personalom [Motivation as the main criterion for personnel management]. *Nauchnyye problemy transporta Sibiri i Dal'nego Vostoka*, 2014, no. 1(2), pp. 61–64 (in Russian).
21. Voytenko A. I., Golubova A. Geymifikatsiya, ili Rabota v forme igry [Gamification or work in the form of a game]. *Novoye Pokoleniye*, 2014, no. 7, pp. 32–34 (in Russian).
22. Gorgorova V. V., Kobina L. A. Motivatsiya personala, strategiya motivatsii, material'noye stimulirovaniye, nematerial'noye stimulirovaniye, effektivnost' motivatsii personala [Personnel motivation, motivation strategy, material incentives, non-material incentives, effectiveness of personnel motivation]. *Inzhenernyy vestnik Dona – Engineering Journal of Don*, 2014, no. 27(4), pp. 236 (in Russian).
23. Egorov E. E. *Motivatsiya i stimulirovaniye truda v upravlenii personalom* [Motivation and stimulation of labor in personnel management]. Nizhny Novgorod, VGIP Publ., 2004. 140 p (in Russian).
24. Kachan P. A. Motivatsiya i demotivatsiya personala. Obratnyy effekt motivatsionnogo protsessa v sovremennoy upravlenii personalom [Motivation and demotivation of staff. the reverse effect of the motivational process in modern personnel management]. *Rossiyskoye predprinimatel'stvo*, 2010, no. 8 (2), pp. 76–81 (in Russian).
25. Puzina N. V. Mezhdunarodnyy opyt geymifikatsii dlya HR rossiyskikh organizatsiy [International experience of gamification for HR Russian organizations]. *Innovatsionnoye obrazovaniye i ekonomika*, 2013, no. 12, pp. 49–51 (in Russian).
26. Chiryayev V. D. Geymifikatsiya kak sposob motivatsii [Gamification as a way to motivate]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy i puti ikh resheniya*, 2013, no. 5, pp. 24–26 (in Russian).
27. Derek Kh. *Grinvichskoye vremya i otkrytiye dolgoty* [Greenwich Time and the opening of the longi-tude]. Moscow, 1982. 54 p. (in Russian).
28. Rudskoy V. A., Buga V. D., Deryabin A. I. Sovremennyye trendy v informatsionnykh tekhnologiyakh: geymifikatsiya [Modern trends in information technologies: geymifikatsiya]. In: *Elektronnyy sbornik statey po materialam XXII studencheskoy mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: Molodezhnyy nauchnyy forum (tekhnicheskie i matematicheskie nauki)* [Electronic collection of articles on the materials of the XXII student international correspondence scientific-practical conference: Youth Scientific Forum (technical and mathematical sciences)]. Moscow, 2015. Pp. 13–21 (in Russian).
29. Zikermann G., Linder D. *Geymifikatsiya v biznese* [Gamification in business]. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber Publ., 2014. 248 p. (in Russian).
30. Starodubtseva E. *Eto zastavit pokoleniye Y rabotat' luchshe* [This will make Generation Y work better] (in Russian). URL: <https://rb.ru/opinion/lu4she> (accessed 16 June 2021).
31. Polyakova V. A., Kozlov O. A. Vozdeystviye geymifikatsii na informatsionno-obrazovatel'nyuyu sredu shkoly [Impact of gamification on the educational information environment of the school]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 5, pp. 513 (in Russian).
32. Gamification: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. IGI Global. 2015. 2211 p.
33. Voytenko A. I., Golubova A. Geymifikatsiya li rabota v forme igry? [Does gamification work in the form of a game?]. *Novoye pokoleniye*, 2014, no. 7, pp. 32–34 (in Russian).
34. Titova V. N. Geymifikatsiya v media: priznaki geymifitsirovannogo produkta [Gamification in Media: Signs of a Gamified Product]. *Zhurnalistskiy ezhegodnik*, 2015, no. 4, pp. 170–173 (in Russian).
35. Kozina E. S. Geymifikatsiya professional'noy deyatel'nosti kak effektivnyy instrument motivatsii personala sovremennoy organizatsii [Gamification of professional activity as an effective tool for motivating personnel of a modern organization]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 2–2, pp. 687 (in Russian).
36. Mosin A. *Plyus geymifikatsiya vsey strany?* [Plus the gamification of the whole country?] (in Russian). URL: <https://www.ukrbanks.info/kolonka/Plyus-gyaymifikatsiya-vsay-strany.html> (accessed 16 June 2021).
37. Salin A. *Geymifikatsiya: kak eto rabotayet?* [Gamification: how does it work?] (in Russian). URL: <https://pravobraz.ru/geymifikatsiya-kak-eto-rabotayet> (accessed 16 June 2021).

38. Kupriyanov B. V. Rolevaya igra kak instrument interaktivnogo vysshego professional'nogo obrazovaniya [Role-play as a tool for interactive higher professional education]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2012, no. 5, pp. 72–75 (in Russian).
39. Gedraytis R. K. Igrovaya strategiya obrazovaniya vzroslykh [Adult Education Game Strategy]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertse-na*, 2007, no. 43–2, pp. 72–77 (in Russian).
40. Polutina N. S. Napravleniya issledovaniy v psikhologii komp'yuternoy igry [Directions of research in the psychology of a computer game]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2010, no. 4, pp. 93–97 (in Russian).
41. Titov S. A. Geymifikatsiya distantsionnogo obucheniya [Gamification of distance learning]. *Cloud of Science*, 2013, no. 1, pp. 21–23 (in Russian).
42. Abramkina M. O. Geymifikatsiya kak innovatsionnyy metod upravleniya pokoleniyem Z v sovremennom menedzhmente [Gamification as an innovative management method generation Z in modern management]. *Ekonomika i upravleniye: problemy – Economics and management: problems and solutions, resheniya*, 2015, no. 9, pp. 203–209 (in Russian).
43. Burlachenko A. V. Pochemu geymifikatsiya rabotaet, ili Tri pravila motivatsii [Why gamification works or three rules of motivation]. *Sovremennyye tendentsii v ekonomike i upravlenii: novyy vzglyad*, 2013, no. 23, pp. 36–40 (in Russian).
44. Bykov E. Geymifikatsiya nauchnykh issledovaniy [Research gamification]. *Logos*, 2015, vol. 25, no. 1 (103), pp. 180–213 (in Russian).
45. Gabitova A. R., Frolova I. A. Geymifikatsiya v obrazovanii kak innovatsionnyy aspekt razvitiya nauchnoy deyatel'nosti molodykh uchenykh [Gamification in education as an innovative aspect of the development of scientific activities of young scientists]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta – Bulletin of the Technological University*, 2014, vol. 17, no. 16, pp. 252–254 (in Russian).
46. Zamyatina O. M., Abdykerov Zh. S. Formirovaniye i otsenka kompetentsiy obuchayushchikhsya putem geymifikatsii obrazovatel'nogo protsessa [Formation and assessment of students' competencies through gamification of the educational process]. *Koncept*, 2015, vol. 15, pp. 26–30 (in Russian).
47. Zamyatina O. M., Mozgaleva P. I., Solodovnikova O. M., Goncharuk Yu. O. Sovremennyye metody pedagogiki dlya вовлечeniya i stimulirovaniya nauchno-tekhnicheskogo tvorchestva detey i molodezhi [Modern methods of pedagogy to involve and stimulate scientific and technical creativity of children and youth]. *Koncept*, 2015, vol. 15, pp. 31–35 (in Russian).
48. Varenina L. P. Geymifikatsiya v obrazovanii [Gamification in education]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social-Educational Idea*, 2014, vol. 6, no. 6–2, pp. 314–317 (in Russian).
49. Korobanova Zh. V., Surkova D. A., Han I. A., Yarovenko N. S. Obrazovatel'nyye tekhnologii geymifikatsii v vuze i “klipovoye myshleniye” sovremennoy molodezhi [Educational technologies of gamification in the university and “clip thinking” of modern youth]. *Formirovaniye obshchekul'turnykh i professional'nykh kompetentsiy finansista. Sbornik nauchnykh trudov studentov, aspirantov i prepodavateley Finansovogo universiteta pri Pravitel'stve Rossiyskoy Federatsii* [Formation of general cultural and professional competencies of a financier. Collection of scientific works of students, graduate students and teachers of the Financial University under the Government of the Russian Federation Formation of general cultural and professional competencies of a financier. Collection of scientific works of students, graduate students and teachers of the Financial University under the Government of the Russian Federation]. Moscow, 2014. Pp. 124–131 (in Russian).
50. Mazelis A. L. Geymifikatsiya v elektronnom obuchenii [Gamification in e-learning]. *Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa*, 2013, no. 3 (21), pp. 139–142 (in Russian).
51. Emel'yanenko V. D. Geymifikatsiya v obrazovanii: predely primeneniya (tsennostno-mirovozzrencheskiy podkhod) [Gamification in education: limits of application (value-worldview approach)]. *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*, 2018, vol. 2, no. 75, pp. 130–146 (in Russian).
52. Chistyakova A. V., Khokhryakova Yu. M. Geymifikatsiya obrazovaniya: problema terminologicheskoy neopredelennosti [Gamification of education: the problem of terminological uncertainty]. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2018, no. 9, pp. 207–211 (in Russian).
53. Polyakova V. A., Kozlov O. A. Metodologicheskiye osnovaniya razrabotki geymifitsirovannykh obuchayushchikh sistem v kontekste informatsionnoy bezopasnosti lichnosti [Methodological foundations for the development of gamified training systems in the context of personal information security]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2017, no. 1 (50), pp. 87–93 (in Russian).
54. Karavayev N. L. Sovershenstvovaniye metodologii geymifikatsii uchebnogo protsessa v tsifrovoy obrazovatel'noy srede [Improving the methodology of gamification of the educational process in the digital educational environment]. Kirov, VyatSU Publ., 2019. 105 p. (in Russian).
55. Barabanova S. V., Kaybiyaynen A. A., Kraysman N. V. Tsifrovizatsiya inzhenernogo obrazovaniya v global'nom kontekste [Digitalization of engineering education in a global context]. *Vysshneye obrazovaniye v Rossii*, 2019, vol. 28, no. 1, pp. 94–103 (in Russian).
56. Gafiyatulina A. S. Geymifikatsiya v obrazovanii na primere kursa “Osnovy raboty v MOODLE” [Gamification in education on the example of the course “Fundamentals of work in MOODLE”]. *Gumanitarnaya informatika – Humanitarian Informatics*, 2019, no. 16, pp. 50–57 (in Russian).
57. Kondrashova E. V. Geymifikatsiya v obrazovanii: matematicheskiye distsipliny [Gamification in Education: Mathematical Disciplines]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo*, 2017, vol. 20, no. 1, pp. 467–472 (in Russian).

58. Belenkova A. S., Karmanovskaya T. V. Geymifikatsiya v SPO kak innovatsionnaya tekhnologiya sovremennogo obrazovaniya [Gamification in open source software as an innovative technology of modern education]. *Obucheniye i vospitaniye: metodiki i praktika 2016/17 uchebnogo goda: sbornik materialov XXXIV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Teaching and upbringing: methods and practice for the 2016/2017 academic year. Collection of materials of the XXXIV International Scientific and Practical Conference]. 2017. Pp. 29–36 (in Russian).
59. Urazaeva L. Yu. Aktual'nyye problemy primeneniya komp'yuternoy geymifikatsii v matematicheskom obrazovanii [Actual problems of using computer gamification in mathematical education]. *Matematika i matematicheskoye obrazovaniye: sbornik trudov po materialam VIII mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Matematika. Obrazovaniye. Kul'tura" (k 240-letiyu Karla Fridrikha Gaussa)* [Mathematics and Mathematical Education. collection of works based on the materials of the VIII international scientific conference "Mathematics. Education. Culture" (to the 240th anniversary of Karl Friedrich Gauss)]. 2017. Pp. 206–210 (in Russian).
60. Karavaev N. L., Soboleva E. V. Analiz programnykh servisov i platform, obladayushchikh potentsialom dlya geymifikatsii obucheniya [Analysis of software services and platforms with potential for gamification of learning]. *Koncept*, 2017, no. 8 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-programnykh-servisov-i-platform-obladayushchih-potentsialom-dlya-geymifikatsii-obucheniya> (accessed 16 June 2021).
61. Shavaliyev A. N. O vozmozhnostyakh geymifikatsii v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [On the possibilities of gamification in the system of secondary vocational education]. *Professional'noye obrazovaniye: problemy, issledovaniya, innovatsii. Materialy V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 tomakh. Tom 1* [Professional education: problems, research, innovations. Materials of the V International Scientific and Practical Conference: in 2 volumes. Vol. 1]. 2018. Pp. 87–92 (in Russian).
62. Koval' N. N. Geymifikatsiya v obrazovanii [Gamification in education]. *Filosofskie i metodologicheskiye problemy obrazovaniya*, 2016, no. 2 (12), pp. 33–38 (in Russian).
63. Churzina E. Yu., Svetkina T. F. Geymifikatsiya – novyy trend v obrazovanii kak sredstvo povysheniya uspeyemosti studentov [Gamification is a new trend in education as a means of improving student performance]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye – Modern Pedagogical Education*, 2019, no. 5, pp. 45–50 (in Russian).
64. Kozina E. F. Geymifikatsiya kak panatseya nachal'nogo ekologicheskogo obrazovaniya [Gamification as a panacea for primary environmental education]. *Gumanitarnyy nauchnyy zhurnal – Humanitarian Scientific Bulletin*, 2019, no. 1, pp. 51–62 (in Russian).
65. Zaslavskiy I. M. Pedagogicheskiye aspekty geymifikatsii shkol'nogo obrazovaniya: chto nuzhno znat' sovremennomu uchitel'yu o didakticheskoy igre? [Pedagogical aspects of the gamification of school education: what does a modern teacher need to know about didactic play?]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika – Izvestiya TulGU. Pedagogics*, 2019, no. 2, pp. 50–56 (in Russian).
66. Romanova A. A. Aktual'nost' ispol'zovaniya tekhnologii geymifikatsii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detey i vzroslykh [Relevance of the use of gamification technology in the system of additional education for children and adults]. *Nauka v megapolise – Science in a Megapolis*, 2019, no. 1 (9), pp. 13 (in Russian).
67. Dmitrieva T. M., Tokarev M. V. Geymifikatsiya kak odin iz metodov proforiyentatsii v dopolnitel'nom obrazovanii detey [Gamification as one of the methods of career guidance in the additional education of children]. In: El'sesser Yu. F. (Managing editor). Responsible for the release of L. A. Pavlov. *Sbornik izbrannykh statey po materialam nauchnykh konferentsiy GNII "Natsrazvitiye". Materialy nauchnykh konferentsiy* [Collection of selected articles based on the materials of scientific conferences of the National Development Research Institute. Materials of scientific conferences.]. 2019. Pp. 135–137 (in Russian).
68. Klimova Zh. N. Razvitiye kontseptsii geymifikatsii v formirovani motivov vybora det'mi i ikh roditel'yami programmy dopolnitel'nogo obrazovaniya [Development of the concept of gamification in the formation of motives for children and their parents to choose additional education programs]. *Innovatsionnyye tekhnologii dovuzovskogo obrazovaniya: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem* [Innovative technologies of pre-university education. materials of the IV All-Russian scientific and practical conference with international participation]. 2017. Pp. 47–52 (in Russian).
69. Borovskikh A. V. Problema geymifikatsii v obrazovanii [The problem of gamification in education]. *Pedagogika*, 2021, vol. 85, no. 8, pp. 48–57 (in Russian).
70. Nikishin I. S., Gusev I. E., Kozlov E. M., Chernova A. D. Geymifikatsiya v obrazovanii: osnovnyye printsipy i sposoby primeneniya [Gamification in education: basic principles and methods of application]. In: *Studencheskaya nauka Podmoskov'yu. Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii molodykh uchenykh* [Student science near Moscow. Collection of materials of the International Scientific Conference of Young Scientists]. Orekhovo-Zuevo, 2021. Pp. 329–332 (in Russian).
71. Gimel'shteyn E. A., Godvan D. F., Stetskaya D. V. Primneniye instrumentov geymifikatsii v obrazovanii [Application of gamification tools in education]. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy*, 2020, no. 3 (17), pp. 32–34 (in Russian).
72. Mel'nik V. N. Geymifikatsiya kak peredovaya obrazovatel'naya tekhnologiya [Gamification as an advanced educational technology]. In: *Sovremennyye problemy obucheniya matematike v shkole i vuze. Materialy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii: v 2 t.* [Modern problems of teaching mathematics at school and university. Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference. In 2 volumes]. Pskov, 2020. Pp. 16–20 (in Russian).
73. Ruvenny I. Ya., Kasimova E. R., Kuznetsova E. V. Geymifikatsiya kak upravlencheskaya tekhnologiya [Gamification as a management technology]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo – Business. Education. Law*, 2020, no. 2 (51), pp. 171–175 (in Russian).

74. Puzarenko A. V. Razrabotka matematicheskoy igry kak sredstva povysheniya interesa k izucheniyu matematiki s pomoshch'yu elementov geymifikatsii v obuchenii [Development of a mathematical game as a means of increasing interest in the study of mathematics using elements of gamification in learning]. In: *Shag v nauku. Materialy XII regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov i magistrantov IFMITO NGPU* [Step into Science. Materials of the XII Regional scientific-practical conference of students and undergraduates of IFMITO NGPU]. Novosibirsk, 2021. Pp. 190–191 (in Russian).
75. Lipatova S. D., Khokholeva E. A. Geymifikatsiya kak pedagogicheskaya tekhnologiya aktivizatsii uchebnoy motivatsii studentov vuza [Gamification as a pedagogical technology for enhancing educational motivation of university students]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2020, no. 1 (37), pp. 44–51 (in Russian).
76. Belonogova L. N., Sokolov A. M., Bogatova S. V. Reznichenko R. O., Karsheva K. O., Baranov V. V., Savel'yev M. V. Geymifikatsiya v distantsionnom obuchenii [Gamification in distance learning]. In: *Prioritetnyye napravleniya razvitiya sporta, turizma, obrazovaniya i nauki: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Priority areas for the development of sports, tourism, education and science. collection of materials of the international scientific and practical conference]. Nizhniy Novgorod, 2021. Pp. 697–700 (in Russian).
77. Vakhobova M. H., Shabazov I. M. Geymifikatsiya kak instrument innovatsionnogo obucheniya [Gamification as a tool for innovative learning]. *Moda i dizayn: istoricheskiy opyt – novyye tekhnologii. Materialy Regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Fashion and design: historical experience – new technologies. Materials of the Regional Scientific and Practical Conference]. Makhachkala, 2020. Pp. 131–139 (in Russian).
78. Kornil'tseva E. G. Igrovyye tekhnologii v onlayn-obuchenii [Game technologies in online learning]. In: *Obrazovaniye i nauka: sovremennyy vektor razvitiya. Materialy Natsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Education and science: modern vector of development. Materials of the National Scientific and Practical Conference]. Kerch, 2021. Pp. 130–134 (in Russian).
79. Falina N. N. Smyslovoye chteniye v tsifrovom prostranstve: novyye formy i sposoby formirovaniya navykov smyslovogo chteniya [Semantic reading in digital space: new forms and ways of forming semantic reading skills]. *Sovremennoye obrazovaniye: aktual'nyye voprosy i innovatsii*, 2021, no. 1, pp. 196–201 (in Russian).
80. Isupova N. I. Perevernutyy klass i geymifikatsiya kak aktual'nyye formy organizatsii distantsionnogo obucheniya [Flip class and gamification as topical forms of organizing distance learning]. *Evraziyskoye Nauchnoye Ob'yedineniye – Eurasian Scientific Association*, 2021, no. 1–7 (71), pp. 527–530 (in Russian).
81. Nikanova T. Yu. Geymifikatsiya kak metod obucheniya detey pokoleniya Z v usloviyakh VUKA-MIRA [Gamification as a method of teaching children of generation Z in the VUKA-WORLD]. In: *Teoriya i praktika primeneniya geymifikatsii v proforiyentsii i professional'nogo samoopredeleniya detey raznykh vozrastnykh grupp na raznykh etapakh obrazovaniya. Sbornik materialov nauchno-prakticheskogo seminara* [Theory and practice of using gamification in career guidance and professional self-determination of children of different age groups at different stages of education. Collection of materials of the scientific and practical seminar]. Cherepovets, 2020. Pp. 69–75 (in Russian).
82. Shelamova A. A., Ol'ga A. K. Geymifikatsiya v sisteme shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniya: opyt i sovremennaya praktika [Gamification in the system of school history education: experience and modern practice]. *Nauchnyy elektronnyy zhurnal "Meridian"*, 2021, no. 6 (59), pp. 12–14 (in Russian).
83. Mishina A. S. Voprosy vklucheniya elementov geymifikatsii v nachal'noye obshcheye obrazovaniye [Issues of including elements of gamification in primary general education]. In: *Aktual'nyye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoy shkole: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii. Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet* [Actual problems of teaching methods in computer science and mathematics in modern school. materials of the international scientific and practical Internet conference. Moscow State Pedagogical University]. Moscow, 2020. Pp. 534–536 (in Russian).
84. Zavgorodnyaya K. N., Shtokman D. A., Zul'karneyev I. R. Razrabotka uchebno-metodicheskogo posobiya po informatsionnoy bezopasnosti dlya uchashchihsya 10–11-kh klassov [Development of a training manual on information security for students in grades 10–11]. In: *Matematicheskoye i informatsionnoye modelirovaniye. Materialy Vserossiyskoy konferentsii molodykh uchenykh* [Mathematical and information modeling. Materials of the All-Russian Conference of Young Scientists]. Tyumen, 2020. Pp. 404–409 (in Russian).
85. Chagin S. S. Geymifikatsiya professional'nogo obrazovaniya: stoit li igra svech? [Gamification of vocational education: is the game worth the candle?]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda*, 2021, no. 1 (44), pp. 26–35 (in Russian).
86. Bakulina N. A., Maksimova K. A. Geymifikatsiya v professional'nom obrazovanii [Gamification in vocational education]. In: *Innovatsionnyye podkhody k resheniyu professional'no-pedagogicheskikh problem. Sbornik statey po materialam V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Innovative approaches to solving professional pedagogical problems. Collection of articles based on the materials of the V All-Russian scientific-practical conference]. Nizhniy Novgorod, Minin University Publ., 2020. Pp. 8–10 (in Russian).
87. Tropnikova V. V. Primeneniye tekhnologiy geymifikatsii v obrazovatel'nom protsesse v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [Application of gamification technologies in the educational process in the system of secondary vocational education]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*, 2021, no. 3, pp. 86–96 (in Russian).
88. Guzikova V. V. Vklucheniye elementov geymifikatsii v protsess obucheniya inostrannomu yazyku [Inclusion of elements of gamification in the process of teaching a foreign language]. *Nauchnyy daydzhest Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii*, 2021, no. 1 (11), pp. 156–162 (in Russian).

89. Sobashko Yu. A., Katerzhina S. F., El'kova A. D. Ispol'zovaniye geymifikatsii v vysshem obrazovanii (na primere matematicheskikh disciplin) [The use of gamification in higher education (by the example of mathematical disciplines)]. *Innovatsionnaya traektoriya razvitiya sovremennoy nauki: stanovleniye, razvitiye, prognozy: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Innovative trajectory of development of modern science: formation, development, forecasts. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference]. 2020. Pp. 110–113 (in Russian).
90. Kurganova E. B. Geymifikatsiya kak metod onlayn-obucheniya studentov-magistrantov [Gamification as a method of online education for undergraduate students]. *Vektory razvitiya magistratury budushchego v usloviyakh global'nykh vyzovov. Sbornik statey uchastnikov Mezhdunarodnoy konferentsii* [Vectors of future development of the magistracy in the context of global challenges. Collection of articles of the participants of the International Conference]. Nizhniy Novgorod, 2020. Pp. 47–51 (in Russian).
91. Dvoryatkina S. N., Shcherbatykh S. V., Lopukhin A. M. Geymifikatsiya matematicheskogo obrazovaniya kak faktor razvitiya veroyatnostnogo stilya myshleniya [Gamification of mathematical education as a factor in the development of a probabilistic style of thinking]. *Fundamental'nyye problemy obucheniya matematike, informatike i informatizatsii obrazovaniya. Sbornik tezisev dokladov mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu pedagogicheskogo obrazovaniya v g. El'tse* [Fundamental Problems of Teaching Mathematics, Informatics and Informatization of Education. Collection of abstracts of the international scientific conference dedicated to the 180th anniversary of pedagogical education in Yelets]. Yelets, 2020. Pp. 63–65 (in Russian).
92. Pravdyuk A. I., Dogadina M. A. Gumanitarizatsiya i geymifikatsiya obrazovaniya kak osnova formirovaniya professional'noy kul'tury lichnosti [Humanitarization and gamification of education as the basis for the formation of a professional culture of an individual]. In: *Dostizheniya i perspektivy nauchno-innovatsionnogo razvitiya APK. Materialy Vserossiyskoy (natsional'noy) nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem* [Achievements and prospects of scientific and innovative development of aic. Materials of the All-Russian (national) scientific-practical conference with international participation]. Kurgan, 2020. Pp. 655–658 (in Russian).
93. Andreyev S. E., Deribo K. D. Rol' geymifikatsii v razvitii vysshego obrazovaniya [The role of gamification in the development of higher education]. In: *Nauka. Informatizatsiya. Tekhnologii. Obrazovaniye. Materialy XIII mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Science. Informatization. Technologies. Education. Materials of the XIII International Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2020. Pp. 216–221 (in Russian).
94. Andreyev S. E., Deribo K. D. Geymifikatsiya matematicheskogo obrazovaniya kak faktor razvitiya veroyatnostnogo stilya myshleniya [Gamification of mathematics education as a factor in the development of a probabilistic style of thinking]. In: *Fundamental'nye problemy obucheniya matematike, informatike i informatizatsii obrazovaniya. Sbornik tezisev dokladov mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 180-letiyu pedagogicheskogo obrazovaniya v g. El'tse* [Fundamental Problems of Teaching Mathematics, Informatics and Informatization of Education. Collection of abstracts of the international scientific conference dedicated to the 180th anniversary of pedagogical education in Yelets]. Yelets, 2020. Pp. 216–221 (in Russian).
95. Poddubnaya Ya. N., Kotov K. S., Slukina A. A. Paradigma razvitiya geyminga v obrazovatel'noy sisteme vuza: istoriya i perspektivy [The paradigm of the development of gaming in the educational system of the university: history and prospects]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2021, no. 9–3 (111), pp. 53–58 (in Russian).
96. Trunova E. A. Sistemnyy i strukturno-funktsional'nyy podkhody k izucheniyu geymifikatsii v sisteme vysshego obrazovaniya [Systemic and structural-functional approaches to the study of gamification in the system of higher education]. In: *Molodyozhnyy vektor ekonomicheskikh i pravovykh issledovaniy rossiyskogo obshchestva v usloviyakh pandemii. Sbornik nauchnykh trudov po materialam XV Festivalya nauki* [Youth vector of economic and legal research of Russian society in a pandemic. Collection of scientific papers based on the materials of the XV Festival of Science]. Kazan, 2021. Pp. 31–35 (in Russian).
97. Fontalova N. S., Artamonova V. V. Primeneniye metodov geymifikatsii v obrazovatel'nom prostranstve vuza [Application of gamification methods in the educational space of the university]. *Global and Regional Research*, 2020, vol. 2, no. 1, pp. 517–522 (in Russian).
98. Shilova I. V. Geymifikatsiya v universitetskom obrazovanii: sravnitel'nyy analiz praktik [Gamification in University Education: A Comparative Analysis of Practices]. In: *Osnovnyye voprosy pedagogiki, psikhologii, lingvistiki i metodiki prepodavaniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh. Sbornik statey VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Basic Issues of Pedagogy, Psychology, Linguistics and Teaching Methods in Educational Institutions. Collection of articles of the VII All-Russian scientific-practical conference]. Astrakhan, 2020. Pp. 124–128 (in Russian).
99. Gusev I. E. Geymifikatsiya kak instrument sovershenstvovaniya professional'noy deyatel'nosti pedagoga v tsifrovom obshchestve (obzor publikatsiy) [Gamification as a tool for improving the professional activity of a teacher in a digital society (review of publications)]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2020, no. 68-1, pp. 86–91 (in Russian).

#### **Информация об авторах**

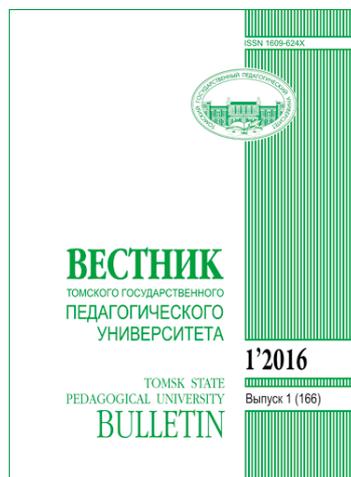
Е. Е. Сартакова, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).

#### **Information about the authors**

E. E. Sartakova, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 30.12.2021; принята к публикации 05.02.2022  
The article was submitted 30.12.2021; accepted for publication 05.02.2022

## НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ, ИЗДАВАЕМЫЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



«Вестник Томского государственного педагогического университета. **Tomsk State Pedagogical University Bulletin**» – рецензируемый научный журнал, основан в 1997 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базы данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, ERINPLUS, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://vestnik.tspu.edu>

E-mail: [vestnik@tspu.edu.ru](mailto:vestnik@tspu.edu.ru)

«Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. **Tomsk**

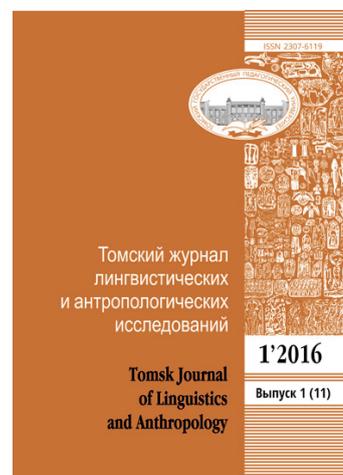
**Journal of Linguistics and Anthropology**» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 4 раза в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Издание включено в индекс научного цитирования Web of Science ESCI с 10.09.2017 г., включено в RSCI на базе Web of Science.

Также журнал состоит в базах данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, ERINPLUS, EBSCO, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://ling.tspu.edu.ru>

E-mail: [tjla@tspu.edu.ru](mailto:tjla@tspu.edu.ru)



«Научно-педагогическое обозрение. **Pedagogical Review**» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базу данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://npo.tspu.edu.ru>

E-mail: [npo@tspu.edu.ru](mailto:npo@tspu.edu.ru)

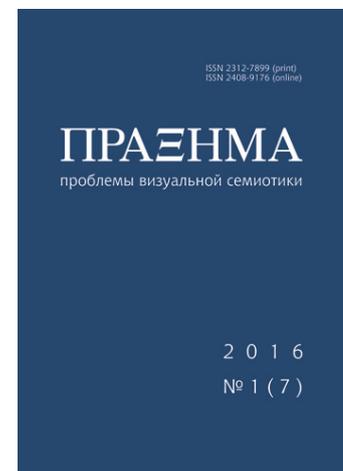


Научный журнал «Праксема. Проблемы визуальной семиотики» основан в 2014 г., выпускается 4 раза в год. Включен в базы данных ULRICHSWEB, SJR, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

С 2018 г. журнал включен в базу индексируемых периодических изданий Scopus.

Электронная версия: <http://praxema.tspu.edu.ru>

E-mail: [inir@tspu.edu.ru](mailto:inir@tspu.edu.ru)



I SSN 1609-624X



9 771609 624003

