

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Алтайский государственный педагогический университет»  
(«ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

# **ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы IV Всероссийской  
научно-практической конференции  
г. Барнаул, 18–19 ноября 2022 г.*

*Под научной редакцией В. А. Скопы*

**Выпуск 4**

Барнаул  
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»  
2022

УДК 37.01:001.8  
ББК 74в.я431  
Ф563

Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, г. Барнаул, 18-19 ноября 2022 г. / под науч. ред. В. А. Скопы. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 270 с.

Редакционная коллегия:

Скопа В. А., доктор исторических наук, доцент, *научный редактор*;

Ан С. А., доктор философских наук, профессор;

Маркин В. В., кандидат философских наук, доцент;

Губанова В. И.

В сборник включены материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования», состоявшейся 18-19 ноября 2022 г. в Алтайском государственном педагогическом университете. В конференции приняли участие ученые вузов, работники образования, аспиранты, магистранты, студенты.

Сборник состоит из трех разделов. Первый раздел «Философия образования» отражает актуальные проблемы высшего и среднего образования, ценностные аспекты современного образовательного процесса. Во втором разделе «Социально-культурологические аспекты образования» рассматриваются проблемы взаимодействия личностного и социального в традиционных и новационных образовательных парадигмах, культурологическая составляющая образования. В третьем разделе «Инновационные тенденции в образовании: теория и практика» представлены теоретические наработки и практический опыт новаторских технологий в сфере образования.



## Раздел I

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-4-6

С. А. Ан

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕФОРМ

*Аннотация:* В статье исследуются актуальные проблемы развития современного образования в России. Рассмотрена проблема взаимодействия личности и культуры в сфере образования. Представлен анализ феномена нравственной личности в контексте средней и высшей школы.

*Ключевые слова:* философия образования, реформа образования, личность, культура, базовые ценности, нравственность.

S. A. An

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE ASPECT OF MODERN REFORMS

*Annotation:* This article examines the modern problems development of education in Russia. Devoted to the interaction of personal and culture in the education. Presents an analysis of the phenomenon morals values in the context of modern education morals values to the context of modern education in secondary and high school.

*Key words:* philosophy of education, education reform, personality, culture, chief value, morals.

Сегодня граждане России осознают несоответствие государственной политики в области образования действительным нуждам развития социума и экономики. До сих пор сохраняется ориентация школы и вуза на физико-математическое, а в высшей школе – еще упор на юридическое образование. В педагогических вузах – подготовка учителя-предметника. Последние реформы в сфере образования связаны с устранением художественных дисциплин и переводом гуманитарных «предметов на периферию учебной системы» [4, с. 238]. За последние три десятилетия наша система образования превратилась в набор обучающих учреждений. В результате работодателей всё меньше устраивает качество подготовки выпускников и их способность к продуктивной деятельности.

Учебно-научно-исследовательская лаборатория, действующая при кафедре философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, фиксирует и исследует сущностное перерождение высшей школы под влиянием реформ последних лет, содержание, методы и темпы которых не приняты социумом. Отметим – обществом не приняты их цели и задачи. Высшее образование теряет свою фундаментальность, ранее основанную на формировании у студентов целостного, системного видения картины мира за счёт акцентированного внимания к базовым, обобщающим теориям.

Мы исследовали опыт советского образования на предмет возможности использования накопленного им положительного опыта. Иссле-

дование показало: советская образовательная система была нацелена на создание личности творческого типа, а переход к воспроизводству «человека-потребляющего», осуществлённый в постсоветской России, затрудняет возможность реализовать в сфере производства даже модель «догоняющего» развития, не говоря уже о развитии инновационном.

Похожая ситуация складывалась в российском образовании в конце XIX – начале XX века. Тогда тоже перед преподавателями среднего и высшего образования стояла задача способствовать преодолению экономического и политического отставания страны, подготовить поколения к грядущим изменениям всего уклада жизни, развить в них способность к ликвидации социальных язв. Суть образовательной политики заключалась в стремлении приспособить задачи и цели воспитания к интересам детей. Либеральный тезис «Дети учат взрослых» был второй раз навязан педагогическому сообществу России в 90-е годы XX в. Между тем, уже сто лет назад у педагогов выросло убеждение, что «Воспитание призвано диктовать жизни свои правила, давать жизни такой тип личности, который оказался бы сильнее её развращающего влияния. В споре школы с жизнью гегемония должна принадлежать школе» [1, с. 106].

Возможность позитивных перемен при любых самых тяжёлых поворотах в развитии образования постоянно подтверждают ведущие педагоги Алтая. Так, М. Н. Фроловская замечает: «Традиционно учитель считается посредником между миром культуры и миром ученика... в гуманитарной

(культуротворческой) парадигме образования, в ходе совместно со студентами, находящимися на педагогической практике в школе, обнаружения смыслов преподаваемого материала, роль посредника между культурой и образованием может брать на себя и студент. И тогда преподаватель с помощью студентов оказывается в ситуации переосмысления собственной позиции, смещения с предметной рефлексии на методологию, личностные отношения. Особенно ярко это проявляется в ходе работы над совместными проектами» [6, с. 198].

Так же отметим, что новая культура во многом строится СМИ. Причём строится она не на фундаменте старой, а в стороне от неё, скорее, из обломков культурных элементов, причём многие из них уже доказали свою несостоятельность. Так, современные российские СМИ формируют и соответствующий тип личности, стоящий на эволюционной лестнице на несколько ступеней ниже типичного человека советской эпохи. Особо влияет на подрастающие поколения содержание рекламы. С начала 1990-х годов «реклама заняла в массовом сознании нишу идеологии» [2, с. 33], осуществляя демонтаж и реконструкцию фундаментальных мировоззренческих ценностей личности и общества.

От философии в этой связи ожидают не столько ситуативного рассмотрения текущей ситуации и частных предложений, сколько анализа основополагающих причин происходящих изменений, теоретических обобщений и выстраивания стратегических перспектив общественной динамики в контексте реалий и тенденций развития российского образования.

Исследование нашей лабораторией образования показало: пути и методы модернизации образования носят преимущественно структурно-экономический и управленческий характер, поэтому не могут создать систему образования, адекватную запросам формирующегося информационного и инновационного общества, основанного на знаниях. Стало очевидным: образование для социума, основанного на знаниях, в принципе не может рассматриваться как сфера производства товаров или предоставления услуг, а призвана стать мощным институтом трансляции культуры. Безусловно, формирование новых общественных отношений требует решения проблем образования путём создания и реализации новых образовательных парадигм.

Ключевой целью в образовании должно стать достижение гармонии между общественными изменениями и развитием экономических технологий. А главной фигурой в этом процессе – человек, укрепление человеческих ценностей, повышение качества жизни людей. Подрастающим поколениям, чтобы достичь успехов в учёбе и

построить карьеру в XXI веке, нужно критически мыслить, быть творческим, уметь работать в команде, принимать решения, создавать и реализовывать модели, проекты.

Философский подход к образованию свидетельствует: переосмысленная сегодня современная образовательная система должна стать одной из базовых ценностей современной России, ибо ценность – всегда двигатель человека и общества. Но сложность в том, что ценности имеют значение только тогда, когда государство может преодолеть ценностный вакуум. Возникает вопрос о поддержании традиционной системы ценностей в России, которые могут способствовать стабилизации государства и общества [3, с. 49-50]. Государство не будет полным без обучения ценностям.

Ценностям подрастающие поколения обучаются в семье, в школе, в детских творческих и спортивных учреждениях – в беседах, через поведение педагогов и т. д. В вузах обучать ценностям возможно и на категориальном уровне, также с подтверждением теории примерами. Так, в педагогических вузах это возможно через освоение этики – философской дисциплины – и деловой этики – прикладной дисциплины. В медицинских университетах, кроме философской этики, преподаётся врачебная этика и деонтология.

Принято ценности классифицировать следующим образом: материальные и духовные; религиозные и светские. В обществе ценности разделяются, а с другой стороны – взаимодействуют. Это всё верно. Но для современного педагога, который формирует ценности в юных душах, можно рекомендовать рассмотрение таких категорий в трёх основных взаимосвязанных группах: общечеловеческие ценности, нравственные ценности и духовные ценности. Общечеловеческие ценности включают в себя: дружбу, любовь, доброжелательность, ответственность, уважение к другим, культуру речи; нравственные ценности: честность, справедливость, вежливость, терпение, заботу о других; духовные ценности: ненасилие, эмоциональную стабильность, самосовершенствование, самопожертвование [3, с. 69].

Ценности переплетаются во взаимосвязях. Безусловно, обретение названных личностных качеств избавит социум от таких тяжких для него черт, как жестокость, жадность, высокомерие, эгоизм. Сегодня в образовании знаний и информации много, мудрости – мало [5, с. 96]. Не секрет, что среди хорошо образованных людей живут несчастные, поскольку не овладели необходимыми ценностями.

Таким образом, одна из важнейших целей образования, в философском аспекте, – совместно с академическими знаниями, сформировать у человека необходимые для его жизни и жизнеспособности социума ценностные установки. Ибо

образование призвано быть процессом преобразования, ведущим человека и общество к самосовершенствованию и сотрудничеству. Знание, оскуднённое ценностями, становится орудием эксплуатации природы и других людей, средством достижения только материального комфорта, ведущего к беспощадной коммерциализации и конформизму.

Иначе так и будут доминировать беспринципные политики, безнравственные бизнесмены, семьи, не согретые любовью. Это значит, что всеобщему образованию нужно определить вектор с нравственной ориентацией. А перспективы развития системы образования – связать с разработкой национальных стратегий и программ.

### Библиографический список

1. Бим Бад, Б. М. Идеи педагогической антропологии в России. Конец XIX – начало XX в. / Б. М. Бим Бад // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 106-116.
2. Запесоцкий, А. П. Философия образования и проблемы современных реформ / А. П. Запесоцкий // Вестник Российского философского общества. – 2012. – № 3. – С. 30-34.
3. Минигамин, М. М. Базовые ценности современной России: философская рефлексия / М. М. Минигамин // Вестник Российского философского общества. – 2010. – № 4. – С. 46-51.
4. Мосолова, Л. М. Культурологизация образования как аксиологическая база трансформации современной культуры / Л. М. Мосолова // Явь-Навь-Правь современной культуры (культурологическая экспертиза духовных трансформаций эпохи): коллективная монография. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – С. 222-241.
5. Охота, А. П. Ренессанс жизненных ценностей / А. П. Охота // Вестник Российского философского общества. – 2011. – № 4. – С. 69-71.
6. Фроловская, М. Н. Культурологическое пространство взаимодействия в образовании / М. Н. Фроловская // Явь-Навь-Правь современной культуры (культурологическая экспертиза духовных трансформаций эпохи): коллективная монография. – Барнаул: АлтГПА, 2013. – С. 179-198.

УДК 37.013.73:004

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-6-9

**Т. А. Артамонова, Е. М. Волощенко**

*Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия*

## ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Аннотация:* Цифровой этап развития современной цивилизации в целом и образования в частности до сих пор остается противоречивым процессом. С одной стороны, он оценивается как необходимый и прогрессивный шаг в жизни общества, с другой стороны, критики цифровизации аргументированно заявляют об утрате человеком свободы, манипулированием его сознанием и дегуманизацией общественных институтов. По мнению авторов, в философско-мировоззренческом контексте цифровизация образования является продолжением сциентистской линии, закрепляющей технократизм и прагматизм в образовательной среде. В статье представлен анализ процессов цифровой трансформации образования. В образовании одним из серьезных противоречий является активное применение цифровых технологий с использованием административного ресурса и эмоционально-психологическое сопротивление родительского и педагогического сообщества усиленному влиянию цифровизации на сознание ребенка. Некоторые исследователи аргументированно заявляют о проявлениях «цифровой деменции» у детей. В статье даны рекомендации по формированию оптимального цифрового поведения учащегося и выработке «правил цифровой деятельности».

*Ключевые слова:* цифровизация, модернизация образования, образовательные технологии, цифровая трансформация, цифровая деменция, технократизм в образовании.

**T. A. Artamonova, E. M. Voloshchenko**

*Altai State Agricultural University, Barnaul, Russia*

## DIGITALIZATION OF EDUCATION: RISKS AND PROSPECTS

*Annotation.* The digital stage of the development of modern civilization still remains a controversial process in general and education in particular. On the one hand, it is assessed as a necessary and progressive step in the life of society, on the other hand, critics of digitalization argue about the loss of freedom by a person, manipulation of his consciousness and dehumanization of public institutions. According to the authors, the digitalization of education in the philosophical and ideological context is



a continuation of the scientist line that reinforces the technocracy and pragmatism of the educational environment. The article presents an analysis of the processes of digital transformation of education. In education, one of the serious contradictions is the active use of digital technologies using administrative resources and the emotional and psychological resistance of the parent and pedagogical community to the increased influence of digitalization on the child's consciousness. Some researchers have argued about the manifestations of "digital dementia" in children. The article provides recommendations on the formation of optimal digital behavior of the student and the development of "rules of digital activity".

*Keywords:* digitalization, modernization of education, educational technologies, digital transformation, digital dementia, technologies in education.

**Ц**ифровая трансформация образования является ведущим трендом в плане модернизации образовательной среды. Принято считать, что данный процесс означает преобразование всех видов информации (текстовой, звуковой, изобразительной и других данных из различных источников) на цифровой язык. Парадокс заключается в том, что цифровизация является не только технологическим преобразованием подачи информации, но и влияет на психику и менталитет человека. Таким образом, цифровизация – это не просто внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни для повышения её качества, но и фундаментальные изменения стереотипов мышления, методов работы [3]. Процесс цифровизации является сложным и многоаспектным, поэтому он имеет как своих сторонников, так и противников.

Рассмотрение процессов цифровой трансформации образования в российском научно-педагогическом сообществе вышло далеко за рамки обсуждения исключительно методических и организационно-технических проблем. Многими исследователями цифровизация воспринимается как некий новый педагогический прорыв, формирующий новые социокультурные реалии и воплощающий постгуманистические идеи. Таким образом, обсуждение проблемы цифровизации образования перешло в философско-мировоззренческую область. По нашему мнению, этот процесс является продолжением сциентистской линии в образовании, закрепляющей технократизм и прагматизм. Следствием прагматистско-технократического подхода является востребованность в знании технологического и узкоспециализированного характера, а не в фундаментальном знании, формирующем целостную научную картину мира. В итоге происходит дегуманизации и дефундаментализации отечественной системы образования [1, с. 28].

Цель работы: провести анализ процессов цифровой трансформации образования, выявив существенные черты личностных и социальных последствий. На основе результатов теоретических исследований дать практические рекомендации по формированию оптимального цифрового поведения учащегося.

Обзор и анализ политики инновационного использования цифровых технологий в образо-

вании показал, что основная цель ее – интегрировать цифровые технологии в учебный процесс. Технологии XXI века должны не только помогать учащимся усваивать определенную информацию, но и повышать их компетентность, развивать логическое мышление и коммуникативные навыки. Цифровые технологии также позволяют преподавателям облегчить их работу: сокращается время на «бумажную волокиту», программными средствами могут автоматически контролироваться работы учащихся [5]. Очевидные преимущества получают и учащиеся. Современные технологии позволяют работать над любым заданием в группе, обмениваться мнениями и идеями, добиваться высоких результатов, и все это в более короткие сроки с затрачиванием гораздо меньших усилий. Различные устройства (интерактивные доски, проекторы и т. д.) позволяют привлекать и задействовать более широкую аудиторию, а технологии современного моделирования способствуют визуализации любой темы, тем самым помогая решать задачи творческого и организационного плана. Так, по результатам опроса студентов, 64,1 % студентов предпочли бы, чтобы все учебные пособия и справочные материалы хранились на электронном носителе, что, по мнению опрошенных, обеспечивает удобство и практичность. На вопрос «Считаете ли вы, что цифровизация окажет благотворное влияние на обучение», 62,7 % респондентов дали положительный ответ, потому что так легче и интереснее воспринимать информацию, и в настоящее время без нее никуда. Неоднозначный ответ дает 1,4 % опрошенных, они считают, что все зависит от ситуации и вместе с пользой она повлечет за собой новые проблемы. 35,9 % считают, что цифровизация лишает учеников возможности размышлять и благоприятного влияния не окажет [3].

Цифровые технологии зарекомендовали себя во время пандемийного дистанционного обучения, но обнаружили многие проблемы и трудности. Как отмечали студенты Алтайского ГАУ во время опроса, дистанционное обучение требует большей концентрации сил, усидчивости, интеллектуального напряжения, собранности. Многие пришли к заключению, что на практике дистанционное обучения для них оказалось гораздо сложнее, чем очное [8, с. 268].

Как и в случае с другими инновациями, мир онлайн-технологий связан с определенными противоречиями и непредвиденными обстоятельствами. Например, многие родители все еще желают, чтобы их дети проводили как можно меньше времени за компьютерами, тогда как цифровая модернизация учебного процесса предполагает обратное. Важно отметить, что многие специалисты в области психологии, нейрофизиологии, когнитивистики серьезно озабочены влиянием цифровизации на сознание человека, особенно ребенка. Исследования ученых с мировыми именами, таких как немецкий психиатр и нейрофизиолог Манфред Шпитцер и британский нейробиолог Сьюзен Гринфилд свидетельствуют о том, что частое использование гаджетов ведет к цифровой деменции (слабоумию). Подростки, часто находившиеся перед экраном компьютера, страдают потерей памяти, расстройством внимания, когнитивными нарушениями, подавленностью, депрессией, низким уровнем самоконтроля и даже шизофренией, а в мозгу у них происходят изменения, схожие с теми, которые появляются после черепно-мозговой травмы [10].

Другой проблемой в этом контексте являются требования всеобъемлющей цифровизации человеческой жизни, что не соответствует скорости психолого-биологических процессов. В настоящее время цифровые технологии находятся в состоянии интенсивного развития, и способность адаптироваться к ним является не только необходимым элементом как профессиональной, так и повседневной жизни. Независимо от профессии или отрасли, которая в настоящее время охватывает большую часть человеческих ресурсов, компании и организации хотят нанимать и удерживать персонал, знающий эти технологии и готовый повышать свою квалификацию [7]. Это требует перестройки сознания, что зачастую является стрессовым фактором для человека, ведет к дегуманизации трудовых и иных социальных отношений, к вероятному кризису духовной и интеллектуальной культуры людей, их способности к творчеству, росту прагматизма и индивидуализма [6].

Указом Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 была поставлена задача по созданию к 2024 году цифровой образовательной среды, которая должна отвечать требованиям современности и безопасности, а также обеспечивать высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. В настоящее время в РФ реализуется федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Данным проектом предусматривается внедрение современных цифровых технологий в основные общеобразовательные программы. Таким образом, очевидно, что госу-

дарство уделяет большое внимание внедрению цифровых образовательных инструментов в деятельность образовательных организаций.

Однако следует отметить, что заявленная тенденция цифровизации образования в России может вскоре поставить перед образовательными учреждениями многочисленные проблемы. Во-первых, это цифровой разрыв между предоставлением информационных гаджетов студентам, которые активно ими пользуются, и традиционными подходами к обучению. Поэтому у цифровизации есть как верные последователи, так и скептически настроенные противники. Некоторые считают, что новые решения позволят персонализировать учебный процесс, адаптируя программу к индивидуальным потребностям учащихся. Если технология способствует лучшему пониманию и запоминанию, ее стоит рассмотреть и внедрить, даже если это предполагает изменения в учебной деятельности. Другие исследователи относятся к этому скептически, заявляя, что процесс цифровизации российского образования сопряжен с серьезными техническими проблемами. Цифровизация образовательных ресурсов (например, учебных пособий) не поспевает за информатизацией образовательного процесса. В образовании отсутствуют инициативы, связанные с усилением коммуникативной составляющей образования с использованием информационных технологий.

Вышеупомянутые инновационные тенденции будут определять развитие образования в условиях современности и влиять на все стороны образования, что приведет к серьезным изменениям в образовательной деятельности. Возможно, что занятия в классе будущего не будут представлять собой типичную картину. Внедрение инновационных цифровых технологий изменит не только форму и инструменты обучения, но и его среду как таковую [9]. Заявленный подход к образованию заставит нас пересмотреть учебные планы и интегрировать концептуальные и фактические инновации. Но не следует забывать, что чрезмерное «увлечение» технологиями в образовании свидетельствует о дегуманизации образовательной среды. «Образовательный технологизм» в своем глубинном мировоззренческом аспекте фактически приравнивает учебно-воспитательный процесс к производственному, уподобляя обучаемых некой заготовкой, на которую направлено воздействие и которая должна быть доведена до определенных требований. Это и заставляет бить тревогу по поводу дегуманизации образовательного процесса, в том числе и под воздействием цифровизации. В философско-мировоззренческом контексте цифровизация образования является продолжением сциентистской линии в образовании, последствиями которой является технократизм и прагматизм.



«Прагматистско-технократический подход в образовании низводит человека до уровня биоробота, поведение которого контролируется и программируется. Употребление термина «педагогические технологии» – это яркий показатель, характерный признак на пути расчеловечивания человека, при котором живой процесс воспитания и формирования личности пытаются «загнать» в рамки производственного цикла, умертвить не только дух, но и плоть воспитания, сведя ее к технологическим операциям» [1, с. 20].

«Постоянное обращение к услугам Интернета создает извращенное представление о познавательном процессе. Создать научную работу (реферат, курсовая, дипломная работа и т. д.) для многих сегодня означает нажать нужную кнопку компьютера. Это ведет к утрате самой способности к научному творчеству, неумению думать, анализировать, делать самостоятельные выводы» [6]. Обучающийся получает сложнейшее технологическое орудие, умеет им пользоваться, однако это не приводит к его культурному росту и обогащению. Целью и принципами образования фактически становится накопление определенного набора знаний для выполнения задач бизнеса и производственно-экономической сферы. Как следствие – переориентация всей системы образования как средней, так и высшей на получение узкой специализации, профилизации и унификации. Как отмечают исследователи, в психологическом плане негативные последствия технократизма проявляются в закреплении в характере учащихся прагматизма и расчетливости; формируется способность к присвоению и самоутверждению, а не к бескорыстному служению, долгу и самоотдаче; потребности подрастающего поколения сводятся к материальным ценностям и комфортности существования. «В целом обучение строится под воздействием внешней мотивации, когда основными стимулами служат престиж профессии, будущая заработная плата, карьера, возможное приобретение власти в области распределения благ. Основная характе-

ристика будущего специалиста – потребительское отношение к жизни» [2, с. 52].

Все это заставляет глубоко задуматься над процессами цифровизации образования и выработать теоретические и практические рекомендации.

В практическом плане очень важно при цифровой трансформации учебного процесса найти решение относительно правильного «цифрового поведения» учащегося и выработать здоровьесберегающие «правила цифровой деятельности» [4]. По мнению экспертов, цифровые технологии должны только дополнять, но не заменять традиционные методы обучения, с их полным потенциалом для использования медленно обучающимися учащимися или учащимися с особыми потребностями. Наилучших результатов можно достичь, если использовать их через определенные промежутки времени, примерно три раза в неделю, поскольку частое использование инновационных и в первую очередь цифровых методов может постепенно снизить эффективность обработки информации учащимися. Цифровизация формирует индивидуальные образовательные среды, куда могут входить платформы интернета, которые позволяют обучающемуся индивидуально управлять учебным контентом с учетом познавательного интереса. В научно-теоретическом плане весьма актуальной задачей является изучение влияния цифровизации образования на социальные процессы.

Таким образом, внедрение цифровых образовательных форматов неизбежно ведет к изменениям привычных форм, принципов и методов обучения. Модернизация отечественной системы образования неизбежна, но необходимо учитывать риски нововведений, применять взвешенные решения, принимая цифровизацию как средство, а не как цель инновационной трансформации образовательного процесса. Важно не отказываться от доказавших свою эффективность традиционных образовательных практик, лишь дополняя их цифровыми технологиями.

### Библиографический список

1. Артамонова, Т. А. Русская социально-философская мысль и современное образование / Т. А. Артамонова. – Барнаул : АлтГУ, 2005. – 96 с.
2. Корнеев, С. С. Влияние технократической парадигмы образования на формирование личности и мышления / С. С. Корнеев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 45-55.
3. Молчанова, Е. В. О плюсах и минусах цифровизации современного образования / Е. В. Молчанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-plyusah-i-minusah-tsifrovizatsii-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.07.2022).

УДК 13+37.0

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-10-14

**А. С. Бегалинов***Международный университет информационных технологий, г. Алматы, Казахстан***М. С. Ашилова***Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан***К. К. Бегалинова***Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан*

## **ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ Ж. БОДРИЙЯРА: ЭКРАННЫЕ КАТАСТРОФЫ И КАТАСТРОФЫ В ДУШАХ ЛЮДЕЙ**

*Аннотация:* В статье рассматривается философский аспект образования в учении видного французского философа Ж. Бодрийяра, который раскрыл механизм создания и восприятия предмета современного образования через призму симулякров, медиаобразов, которые являются важнейшими характеристиками социокультурного цифрового пространства, способствуют «обесчеловечиванию» человека, показывают роль кино и телевидения в образовательном процессе в решении задачи «вочеловечивания обесчеловеченного человека». Анализируется влияние экранных катастроф на формирование личности человека, раскрываются особенности воздействия образного восприятия действительности на образовательный процесс. Ж. Бодрийяр показал, что современный человек может «быть», будучи только «медиированным». Поэтому, основными тенденциями развития образования являются цифровизация, информатизация, медиированность, коммуникативность, симулятивность, что раскрывается через учение Ж. Бодрийяра.

*Ключевые слова:* образование, философия, симулякры, реальность, экранная катастрофа, знак, кино, телеиндустрия, масс-медиа.

**A. S. Begalinov***International University of Information Technologies, Almaty, Kazakhstan***M. S. Ashilova***Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan, Almaty, Kazakhstan***K. K. Begalinova***Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

## **THE PHILOSOPHY OF EDUCATION OF J. BAUDRILLARD: SCREEN DISASTERS AND DISASTERS IN THE SOULS OF PEOPLE**

*Annotation:* The article deals with the philosophical aspect of education in the teachings of the prominent French philosopher J. Baudrillard, who revealed the mechanism of creation and perception of the subject of modern education through the prism of simulacra, media images, which are the most important characteristics of the socio-cultural digital space, contribute to the “dehumanization” of a person, show the role of cinema and television in the educational process in solving the problem of “humanization of a dehumanized person”. The influence of screen disasters on the formation of a person’s personality is analyzed, the features of the figurative perception of reality on the educational process are revealed. J. Baudrillard showed that modern man can only “be” being “mediated”. Therefore, the main trends in the development of education are digitalization, informatization, mediation, communication, simulativeness, which is revealed through the teachings of J. Baudrillard.

*Key words:* education, philosophy, simulacra, reality, screen disaster, sign, cinema, television industry, mass media.

Образование XXI века ознаменовалось переходом в качественно иное состояние – информационное, цифровое. Многие западные философы еще на заре XX столетия с тревогой говорили о тотальном наступлении эры массовой культуры, о становлении массового человека, являющегося следствием развития информационных коммуникации. Сегодня эту проблему

актуализируют философы постмодерна, которые с позиции цифровизации, визуализации пытаются осмыслить состояние образования, его роль и место в обществе. Одним из них является Жан Бодрийяр – французский социолог, философ-постмодернист, которого по праву именуют «гуру» постмодерна. В основу исследования образования он берет искусственные, неподлинные меха-

низмы, симулякры социального бытия. И в этом состоит актуальность его учения.

Научная новизна подхода к философии образования Ж. Бодрийяром заключается в том, что прежде чем приступить к анализу механизмов образования, он ставит вопрос: что представляет сегодня собой современный Запад? По мнению Бодрийяра, полнейшую утрату реальности, гиперреальность, в которой всё перевернуто на оборот – надстройка определяет базис, труд не производит, а представительные органы власти никого не представляют. Вслед за другими постструктуралистами Р. Бартом, Ж.-Ф. Лиотаром, М. Фуко, возмещавших о смерти во всех сферах жизнедеятельности человека (автора, субъекта, Бога, человека, профессора и т. д.), Ж. Бодрийяр пишет о полном исчезновении реальности. Смерть в философии Бодрийяра становится последним бастионом, это, «пожалуй, единственное, что не имеет потребительной стоимости» [1]. Сегодня, продолжает Ж. Бодрийяр, на смерти основана вся экономика и политика Запада. Причем смерть выступает не в форме привычного нам исчезновения или окончания чего-либо. Смерть – скорее фантазм, представление, симулякр, который будоражит сознание масс и позволяет человеку выживать.

Начиная рассуждение о философии образования Ж. Бодрийяра, следует рассмотреть его ключевое понятие – «симуляцию» или «симулякр». Французский мыслитель считает, что мир знаков-симулякров сегодня заполнил все сферы жизнедеятельности человека. Они обнаруживаются везде – в искусстве, моде, масс-медиа, технике, языке, власти, кино и телевидении. Если ранее человека интересовала функциональная ценность вещи, он задавался вопросом, для чего она предназначена и функционирует, и этим измерял её значимость, то сегодня – ценность вещи придает её образ, бренд, знак, симулякр. Вещь сама по себе уже ничего не стоит. Ничего не стоят уже и человеческие отношения, которые полностью заменили симулякры и бренды.

Ж. Бодрийяр с грустью констатирует: в условиях общества потребления, индустрии развлечений и массовой культуры, основным средством самовыражения и идентификации человека становится вещь. Не знания, умения и опыт, как было ранее, а наличие вещей, обладающих достаточным набором симулятивных образов. В раскрытии этого положения заключается цель нашего исследования.

По мнению Ж. Бодрийяра, «общество потребления впервые в истории предоставляет индивиду возможность вполне раскрепостить и осуществить себя; система потребления идет дальше чистого потребления, давая выражение личности и коллективу, образуя новый язык, целую новую

культуру» [2]. Объект, пишет Ж. Бодрийяр, становится единством знака и товара; отныне товар – всегда знак, а знак – всегда товар. Благодаря отчуждению, вещь приобретает семиотические характеристики, перемещается в сферу знаков. И человек, потребляя вещь, потребляет в первую очередь её семиотическое составляющее. Ненасытность человека приводит к абсолютной гипертрофированности: мода – более прекрасна, чем само прекрасное; терроризм – больше насилие, чем само насилие; катастрофа более событийна, чем само событие.

Общество потребления изучали многие социологи XX века: Дж. Гэлбрейт, А. Турен, Э. Тоффлер и другие. Но в отличие от них, Ж. Бодрийяр переносит акцент с изучения структуры потребления и его объемов на анализ иллюзорного аспекта представлений, смыслов и образов человека, на что должно обращать внимание образовательная сфера. Он считает, что ученые недостаточно оценивают этот пласт коллективного бессознательного. Что могут сделать симулякры, развернутые в кино и телевидении? Развалить Советский союз, к примеру. Ж. Бодрийяр считает, что в потреблении советской эпохи главную роль играл симулякр Запада. Советским гражданам через кино и телевидение неверно преподносилась информация о жизни за рубежом. «Представления о Западе, к которым отсылали симулякры, формировались из неполной информации, потребления кинопродукции и вещей, которые проникали через «железный занавес», а воображение придавало этому образу целостность» [2].

Работал так называемый симулякр богатства, образ роскошного потребления, отраженный в телевидении и кино, благодаря которым он стал доступен массовому потребителю. Сравнивая себя с жителями роскошных стран, представленными на экранах, советский гражданин невольно задумывался о реформах, о перенятии того способа жизни, который ярко и красочно демонстрировался на экранах. О том, что это была не реальность, а лишь иллюзия реальности – симулякр, мы догадываемся лишь теперь.

Что же представляет собой симулякр? Ж. Бодрийяр называет его единицей знаковой системы, ложным подобием, копией, скрывающей отсутствие оригинала. Симулякр Бодрийяр также именует злом, а себя – обличителем этого зла [2]. Симулякр возможен лишь в нашу эпоху – эпоху информации, повсеместного распространения кино и телевидения, Интернета и связи, а с другой стороны – общества потребления, упадка морали и знаний, омассовления человека.

Масса является основным зрителем кино- и телепродуктов. По мнению Ж. Бодрийяра, ей свойственны женские черты: пассивность, потребность в спектакле, поверхностность и покорность.

Масса – самый преданный и благодарный ученик гиперреальности. Не будь спроса, до таких немислимых объемов симуляция не разрослась бы. Если Ж. Деррида считал, что основной спрос массы на кино- и телепродукты составляют исторические фильмы, сюжеты которых основаны на крупнейших трагедиях человечества и смерти, то Ж. Бодрийяр считает, что основу кино и телевидения составляют экранные катастрофы. «Реальные и виртуальные войны и катастрофы нашли свое постоянное пристанище на кино, теле-, видеоэкранах, на экранах мониторов. Сплетаясь в единое целое, они предстают и как мощное захватывающее событие (кинематограф сильного воздействия), и как вялотекущая бесконечная ежедневная хроника региональных войн, терактов, стихийных бедствий и аварий на телеэкранах» [4].

Зрелища грандиозных войн, разрушений, битв составляют ежедневный спрос зрителя. Он смотрит новости в надежде новых катастроф, идет в кино, чтобы увидеть модель будущих или прошлых катастроф, он всецело заполнен идеями о крупных войнах, конфликтах, конце света.

Кино и телеиндустрия, по мнению Ж. Бодрийяра, разительно изменили облик человека. Созерцая с безопасного расстояния зрелища разрушений и жертв (последствий землетрясений и наводнений, аварий и терактов и т. д.), человек стал равнодушным и скучным. Более того, подобное созерцание приносит ему удовольствие. Чем больше разрушений и насилия на экране, тем больше удовольствия получают зрители. Именно этим Ж. Бодрийяр объясняет популярность блокбастеров, боевиков, триллеров, ужасов и других жанров кино. С этой позиции понятна точка зрения автора, считающего, что кино и телевидение не воспитывают, а деградируют человека, делают его лицемерным, злым, нищим духом. «Именно эстетика разрушения становится наиболее привлекательной для современного кинематографа, оперирующего технологиями прямого воздействия. Зритель оказывается свидетелем катастрофы с максимумом ощущений и с гарантией собственного выживания. Для полноты впечатлений еще предпочтительнее моделирование катастрофы, имевшей место в действительности («Титаник», съемки фильма об аварии на российской подводной лодке и т. д.). Потребность в зрелище катастрофы, разрушении, гибели и равнодушие – не это ли истинная катастрофа, невидимая, но абсолютно реальная?», – задается вопросом мыслитель [4, с. 263]. Источник падения человека Ж. Бодрийяр видит не в кинофильмах или телевизионных программах (они лишь следствия падения нравов), а в образах-симулякрах, занявших место реальности. В лекции «Злой демон образов» Бодрийяр анализирует состояние массовой культуры, констатирует,

что оно всецело поглощено симулякрами. Образы-симулякры опережают реальность, разрывают причинно-следственную связь, разрушают привычные представления человека о добре и зле, справедливости и несправедливости, иными словами – симулякры антипедагогичны и наносят вред человеку. Наиболее опасны, по мнению Ж. Бодрийяра, симулякры, обитающие в кино и телевидении. «Вследствие своего разительного сходства с реальностью, образы кино и телевидения обнаруживают свою «дьявольскую природу», технологическое воспроизведение делает эти образы наиболее безнравственными» [4]. Именно в безнравственности, вседозволенности и пошлости, по мнению философа, заключена главная сила симулякров.

Как и другие представители постмодерна – Ж. Деррида или Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Бодрийяр также склонен полагать, что кино и телевидение работают не с сознанием, а с бессознательным человека. «Образы-симулякры, – пишет он, – рождают первобытную радость, животное наслаждение, неподдающееся обузданию эстетических, моральных или социально-политических суждений. Эти современные технологические образы столь захватывающи не в силу своей репрезентационной способности и передачи идей, а в силу того, что они представляют собой то место, где исчезают значение и репрезентация, отрицается сама реальность и принцип реальности. Реальность утрачивается. Но реальность не просто утрачивается, изменяется характер причинности. Уже не образ следует за реальностью, а наоборот, сам он генерирует ее» [2, с. 263]. И тут же Ж. Бодрийяр приводит пример аварии на американской атомной станции в Харрисбурге. Авария на АЭС «Три-Майл Айленд» произошла через несколько дней после выхода в прокат кинофильма «Китайский синдром», сюжет которого построен вокруг расследования проблем с надёжностью атомной электростанции, проводимого тележурналисткой и сотрудником станции. В одном из эпизодов показан инцидент, очень похожий на то, что в действительности произошло на «Три-Майл Айленд»: оператор, введенный в заблуждение неисправным датчиком, отключает аварийную подачу воды в активную зону и это едва не приводит к её расплавлению (к «китайскому синдрому»). По ещё одному совпадению, один из персонажей фильма говорит, что такая авария может привести к эвакуации людей с территории «размером с Пенсильванию» [5].

Эти два обстоятельства – фильм и реальная авария, по мнению Ж. Бодрийяра, находятся между собой в определенных отношениях. Философ говорит о специфическом «заражении», невыразимой соотнесенности реального факта, модели и симулякра. Фильм не только предвосхитил реальное событие, но сама реальность са-



моорганизовалась таким образом, что произвела впечатление симуляции катастрофы. Иными словами – фильм «Китайский синдром» можно считать за реальный факт, а аварию в Харрисбурге за симулякр. Но на деле, считает Ж. Бодрийяр, симулякрами являются оба эти события.

Невероятный спрос человека на катастрофы приводит к тому, что вся экранная культура, включая кино и телевидение, становится катастрофой, охлаждающей и нейтрализующей значение и энергетику событий. Эстетика разрушения и насилия – это лишь видимая сторона происходящих в недрах культуры процессов. Поистине катастрофично, полагает Ж. Бодрийяр, то, что стоит за этим.

Симулякры, действуя через кино- и телеэкран, разрушают человеческую личность, сводят помыслы и желания человека до низменного созерцания войн и насилия, обезличивают человека. На примере телевизионного сериала «Холокост», Ж. Бодрийяр отметил, что «теперь евреев «пропускают» не через печи крематория или газовые камеры, а через звуковую дорожку, катодную трубку и микросхемы». А тех режиссеров, которые снимают исторические сцены насилия и войн, он назвал «холодными» посредниками, которые сами излучают забвение, производят уничтожение даже более систематичным образом, чем это делалось в концлагерях» [5].

Какова логика кино и телевидения? Почему так легко человек верит симулятивным продуктам масс-медиа?

Дело в том, считает Ж. Бодрийяр, что логика «злого демона образов» (телевидения и кино) – это логика Деда Мороза. «Это не логика тезиса и доказательства, но логика легенды и вовлеченности в нее. Мы в нее не верим, и однако она нам дорога» [3].

По этому принципу происходит воздействие кинофильмов, телепрограмм и рекламы. «Решающее воздействие на покупателя оказывает не риторический дискурс и даже не информационный дискурс о достоинствах товара. Зато индивид чувствителен к скрытым мотивам защищенности и дара, к той заботе, с которой «другие» его убеждают и уговаривают, к не уловимому сознанием знаку того, что где-то есть некая инстанция (в данном случае социальная, но прямо отсылающая к образу матери), которая берется информировать его о его собственных желаниях, предвосхищая и рационально оправдывая их в его собственных глазах» [3].

Просмотр фильмов и приобретение товаров становится для современного обезличенного человека формой персонализации. Это и есть основное, выбор программ или покупка уже играют второстепенную роль. Чем больше изобилие товаров и предложений на медиа-рынке, считает Ж. Бодрийяр, тем менее устойчива психика человека. «Ибо хуже всего, когда приходится самому

придумывать мотивации для поступков, любви, покупок».

Ж. Бодрийяр не видит терапевтического, педагогического влияния кино и телевидения. Более того, свою миссию французский философ видел в предостережении человека от окружающего враждебного мира, заселенного симулякрами. Какой выход предлагает философ?

Карнавал симулякров, по мнению Ж. Бодрийяра, не может длиться вечно, в противном случае он становится разрушительным для культуры и общества и чреват полнейшей катастрофой. С неизбежностью человечество приходит к пониманию и актуализации исследовательского интереса к тому, что временно было вытеснено на периферию – глубинным проблемам культурного бытия, глобализма, восстановлению универсальных человеческих ценностей. Рассуждения о кино и телевидении Ж. Бодрийяра – это попытка обратить внимание человека на ложные ценности, на фальшивую симулятивную реальность, которая вредит и обращает вспять развитие человека. Только осознав всю полноту разрушений, которые происходят не на экране, а в душах людей, человек сможет оглянуться и встать на истинный путь.

Резюмируя вышеизложенное, сделаем выводы:

1) Современное состояние западной культуры Ж. Бодрийяр описывает как состояние полной утраты реальности, гиперреальности, в которой происходит нарастание искусственных, неподлинных образований и механизмов, симулякров социального бытия.

2) Симулякр – это единица знаковой системы, ложное подобие, копия, скрывающая отсутствие оригинала. Симулякр Бодрийяр также называет злом, а себя – обличителем этого зла.

3) Источник падения человека Ж. Бодрийяр видит не в кинофильмах или телевизионных программах (они лишь следствия падения нравов), а в образах-симулякрах, занявших место реальности. «Вследствие своего разительного сходства с реальностью, образы кино и телевидения обнаруживают свою «дьявольскую природу», технологическое воспроизведение делает эти образы наиболее безнравственными».

4) Кино- и телеиндустрия, по мнению Ж. Бодрийяра, разительно изменили облик человека. Созерцая с безопасного расстояния зрелища разрушений и жертв (последствий землетрясений и наводнений, аварий и терактов и т. д.), человек стал равнодушным и скучным. Подобное созерцание приносит ему удовольствие. Кино и телевидение, по его мнению, не образуют, не воспитывают, а деградируют человека, делают его лицемерным, злым, нищим духом. В этом, считает философ, заключена главная катастрофа человеческой сущности.

## Библиографический список

1. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. — Москва : Добросвет, 2000. — 387 стр.
2. Бодрийяр, Ж. Система вещей / пер. с франц. С. Зенкина / Ж. Бодрийяр. — Москва : Рудомино, 2001. — 314 с.
3. Бодрийяр, Ж. Злой демон образов / Ж. Бодрийяр // Искусство кино. — 1992. — № 10. — С. 64-70.
4. Торе, Ж.-Б. 70-е. Перегрузка. Бодрийяр и кинематограф / Ж.-Б. Торе // Искусство кино. 2008. № 2. — URL: <https://old.kinoart.ru/archive/2008/02/n2-article12> (дата обращения: 10.07.2022).
5. Худякова, Л. А. Симуляция и катастрофа / Л. А. Худякова. // Социальный кризис и социальная катастрофа: сборник материалов конференции. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С.262-264.

УДК 13+37.0

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-14-16

Г. Н. Глиос

*Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия***ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА  
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* Вступление современного российского общества и государства в глобальные трансформационные процессы коренным образом изменило характер и направление общественного развития. Процесс становления правового государства в России пришелся на период, названный переходным. Переходный период для России означает трансформацию во всех сферах жизни общества, и в первую очередь правосознания. Реформирование системы образования современной России также оказалось вовлеченным в глобальные процессы.

*Ключевые слова:* инновационные процессы, концептуальные основы, философия образования, образовательная система, образование.

G. N. Glios

*Altai State Medical University, Barnaul, Russia***PHILOSOPHY OF EDUCATION AS THE CONCEPTUAL BASIS  
OF MODERN RUSSIAN EDUCATION**

*Annotation:* Entering of contemporary Russian society and state into global transformation process (fundamentally) radically changed nature and directions of public development. The process of becoming juridical state in Russia, took place in the period, which was called transitional. Such period, means transformation in all spheres of society, and first of all in juridical sphere. Reforming of educational system of modern Russia was also involved into global process.

*Key words:* innovation process, education system, education.

В статье рассмотрены основные подходы к формированию концептуальной основы современного российского образования.

Проведено исследование ценностно-ориентированных аспектов инновационных и традиционных подходов, необходимых для становления современной концепции российского образования с целью выявления исходных концептуальных ориентиров, способствующих устойчивому развитию образования в условиях социокультурных вызовов времени. Прогрессивное развитие современного российского общества требует научно-философского осмысления целей и перспектив на достойном теоретическом уровне. Образование, как фундаментальный фактор устойчивого развития в условиях сложных трансформационных процес-

сов, также нуждается в философской рефлексии концептуальных основ. На протяжении последних 25-ти-30-ти лет новейшей истории происходила смена научно-философской парадигмы общественного развития, в том числе и в сфере образования. В течение данного периода на уровне концептов образования доминировали подходы, направленные на формирование компетентного специалиста, способного конкурировать на рынке труда, представленные в рамках Болонской модели образования.

Традиционное российское образование на протяжении длительного дореволюционного, советского и постсоветского периода в качестве главной цели предполагало формирование гармоничной личности. Противоречие данных подходов на уровне законодательной практики, в ре-



зультате привело к отказу от Болонской системы образования. В связи с этим проблема концептуально-философского осмысления основ образования является чрезвычайно актуальной.

Анализ философско-концептуальных оснований осуществлялся на основе образовательного-аксиологической методологии, раскрытия понятийного каркаса традиционных и инновационных образовательных подходов, а также философско-аксиологической интерпретации понятий «форма», «содержание» и «взаимосвязь». Предложенный понятийный аппарат может быть использован как для научно-философского анализа социокультурной ситуации в России, так и в разработке научно-философских оснований образовательной доктрин современной России.

Концептуальные основы образования на всем протяжении общественного развития содержали квинтэссенцию ценностей, присущих цивилизации. Неповторимость цивилизационных процессов позволяла образованию не только адекватно отражать вызовы времени, но и придавать развитию общества устойчивый характер. В условиях глобализации именно концептуальные основы, как никогда ранее подвергаются тотальной «переоценке ценностей».

В первую очередь это связано с тем, что личность, формируемая в условиях традиционного образования, способна критически осмыслить любые инновации, выполняя роль иммунитета на уровне индивидуального и общественного сознания. Подавление данной функции, носящей консервативно-охранительный характер зачастую приводит к плачевным результатам. Традиционные концепции образования претерпевают постоянный натиск извне, где под видом мирового опыта происходит активная подмена традиционных основ на инокультурные и антитрадиционные.

Понятие толерантности в данном случае способствует утрате различия по принципу «свой-чужой», и содержание образования приобретает совершенно измененный характер. Подмена содержания образования, имеющая концептуальный характер, выражается в том, что целью его является формирование не гармонично развитой личности, в всего лишь специалиста, способного достойно конкурировать на рынке профессий, в том числе и в сфере образования. При этом образование в широком смысле этого слова рассматривается в качестве услуги, соответствующей определенным параметрам качества.

Несомненно это приводит к утрате творческих основ образования и низведению его в сферу обслуживающего труда. Содержание данного процесса неизбежно отражается и на его результате. Вместо творческой, способной критически мыслить личности в итоге получается одномерный человек, статистическая единица потребления,

не более того. Современное российское образование пребывает в условиях длительного эксперимента состязания инокультурных заимствований при попытке отстаивать традиционные концептуальные основы образования.

Несостоятельность проекта навязанной «Болонизации» образования очевидна. Достойной альтернативой, на наш взгляд, должны послужить ключевые положения философии образования, как результат оптимального сочетания мирового опыта в области философско-педагогической мысли, при сохранении национально-государственных приоритетов на уровне образовательной доктрины и политики в сфере образования.

Поставленная автором статьи цель заключается в выявлении закономерностей между процессами реформирования образования и достигнутыми результатами. Достижение данной цели представляется возможным через преодоление концептуальной неопределенности в сфере образования и установлении четких ориентиров развития, направленных на утверждение концептуальных основ, соответствующих традиционному пути. В этом смысле утверждение концептуальных основ образования возможно только при использовании интеллектуального потенциала философии образования, имеющего гуманистический характер и направленного на формирование гармонично развитой личности.

Философия образования в качестве концептуального основания современного российского образования представляет собой философско-теоретическую модель, сочетая в себе интеграцию достижений мирового философско-концептуального осмысления целей и задач образования, а также концептов, отраженных в трудах отечественных представителей философии образования. Достижения научных школ в направлении философии образования представляют тот базис, на котором возможно создание современной концепции образования, соответствующей требованиям времени. Поиск концептуальных основ преобразования возможен только при условии оптимального сочетания традиционных и инновационных подходов с использованием достижений российской и мировой философской и научно-педагогической мысли.

Интеграция инновационных и традиционных концептуальных подходов в образовании возможна только при условии оптимальных соотношений и взаимосвязи между данными процессами, обусловленными глобализацией образования, коммерциализацией образовательной системы, возникновением новых функций и форм научно-образовательной деятельности. Варианты и направления соотношения и взаимосвязи традиций и новаций в российском образовании пока с большой степенью вероятности носят

приспособительный или амортизационный характер между целеполаганием, требованиями и деятельностью реформаторов системы образования, при отсутствии законодательно сформированных ориентиров на уровне образовательной концепции государства.

Таким образом, сочетание инновационных и традиционных подходов в условиях концептуальной неопределенности, на наш взгляд, представляет собой успешное решение эвристиче-

ских задач современного образования, если не рассматривать их как взаимоисключающие категории, а предполагающих разумный синтез, позволяющий разрабатывать концептуальные основы современного российского образования. Результаты научно-философских исследований, представленные в трудах представителей философии образования [1, 2, 3], несомненно являются одним из ключевых оснований концептуальной основы образования современной России.

### Библиографический список

1. Ан, С. А. Формирование философского мировоззрения обучающихся в современном образовании / С. А. Ан., Е. В. Ушакова, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2015. – № 5 (62). – С. 101–112.
2. Кудряшова, Е. В. Модели трансформации российских университетов: факторы выбора / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 3. – С. 14–30.
3. Лескова, И. А. Традиция в ракурсе постнеклассического подхода: философский аспект / И. А. Лескова // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 3. – С. 101–115.

УДК 378:130.2

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-16-19

**А. Р. Голубева**

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## И. А. ИЛЬИН О ПРОТИВОРЕЧИЯХ СВОБОДЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация:* В статье раскрывается взгляд на взаимоотношение свободы и образования в творческом наследии И. А. Ильина. Показана актуальность взглядов философа на образование, воспитание и духовную культуру в целом, применительно к современной социокультурной ситуации.

*Ключевые слова:* образование, свобода, русская религиозная философия, И. А. Ильин, воспитание

**A. R. Golubeva**

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## I.A. ILYIN ON THE CONTRADICTIONS OF FREEDOM AND EDUCATION

*Annotation:* The article reveals a view on the relationship between freedom and education in the creative heritage of I. A. Ilyin. The relevance of the philosopher's views on education, upbringing and spiritual culture in general, in relation to the modern socio-cultural situation, is shown.

*Key words:* education, freedom, Russian religious philosophy, I. A. Ilyin, education

В свете последних событий всё большее внимание начинает уделяться вопросам образования, воспитания и формирования мировоззрения нового поколения.

Соответственно статей, выступлений по этой проблеме становится всё больше. Это вовсе не означает, что тема исчерпана. Она столь многогранна, что осмысление всевозможных нюансов будет актуальным всегда. Одна из таких граней – вопрос о соотношении свободы и образования. Какова роль свободы в образовании и стоит ли понимать под образованием только процесс в рамках образовательных учреждений?

В поиске ответов на поставленные вопросы, представляется актуальным обратиться к богатейшему наследию русской религиозной философии.

В существующих на сегодняшний день публикациях, посвященных осмыслению взглядов И. А. Ильина на проблемы образования и свободы, как правило, затрагивается их соотношение, но не анализируются существующие между ними противоречия, тем более эти противоречия не проецируются на сегодняшнюю социокультурную действительность, что и определяет новизну исследования.

Именно поэтому в настоящей статье ставится целью попытка современного прочтения взгля-

дов И. А. Ильина на существующие противоречия, возникающие в соотношении свободы и образования с позиций современной социокультурной ситуации, сложившейся в России.

В свете поставленных вопросов следует представить видение свободы и образования И. А. Ильиным. А именно, что значит быть свободным? Свобода от чего и ради чего? Что включает в себя образование? Только ли получение информации о мире вокруг нас или следует говорить также и о его важнейшей составляющей – системе воспитания?

Иван Александрович Ильин – крупнейший представитель русской религиозной философии. Большинство исследователей он признаётся как политический философ, посвятивший немало работ философии права и государства. Однако, в его творческом наследии мы находим и глубокое осмысление философии культуры, и разработку нравственной философии, и, связанные с этим аспектом, взгляды на образование и воспитание. Осмысление этого вопроса Ильиным является весьма ярким примером решения проблемы, связанной с противоречием между требованиями свободы и насильственным характером образования, которая в той или иной степени осмыслилась в русской религиозной философии. Тем более, что её окончательное решение, по крайней мере в теории, является частью общей проблемы свободы.

Следует отметить ещё один аспект – в круг интересов мыслителя включён не только сам феномен образования, но и практика образования как таковая. И если рассматривать современное образование именно с позиции практики, то выявляется некий парадокс: наблюдается «образование без образования». Другими словами – то образование, которое утверждается на всех уровнях, а именно – компетентностное – допускает, что такой человек (компетентностный), не обязательно образованный, то есть имеющий глубокие знания. В первую очередь, его главное качество – быть востребованным, а, следовательно, успешным. Следует заметить, что упор на практицизм отодвигает в сторону вопрос духовности, совести и формирования ценностного сознания личности.

Что же касается взглядов И. А. Ильина, то самый первый вывод, который следует из его представлений – образование понималось им в максимально широком смысле, и не сводилось к формальному «процессу и результату обучения». В этом контексте весьма интересен его анализ особенности образования в соответствии с возрастом. Такой детальный анализ он даёт в работе «Путь к очевидности».

Первым этапом образования для человека является «низшая школа», задачей которой яв-

ляется научение его навыкам чтения, письма, пониманию того, что он читает, умению сосредотачиваться и владеть своей памятью. Однако, по мнению философа, следует «непрерывно позаботиться ещё и о том, чтобы пробудить в ребёнке духовность его инстинкта, – доброту, совесть, достоинство, религиозную веру, национальное чувство и правосознание» [5, с. 463]. «Средняя школа» направлена на то, чтобы понимание становилось «активным размышлением», возрастала бы активная сила собственного суждения учеников о вкусах, воззрениях и убеждениях. Однако, отмечает мыслитель, «авторитет преподавателя остается руководящим: от него исходят разъяснения, указания, уроки, задачи, упражнения... Он сообщает ученикам правила и приемы мышления, упражняет их в применении этих правил, исправляет их ошибки и дает им указания. Тем самым он как бы пробуждает и укрепляет («повищает») силу суждения у своих учеников, приручает её к верной направленности и дисциплине, но оставляет её до поры, до времени в подчиненном состоянии» [5, с. 463].

Завершающим этапом обучения является Академия. Здесь начинается свобода мышления и суждения. И. А. Ильин как бы соотносит на этом этапе свободу и самостоятельность мышления «ибо свобода есть ответственная, творческая самостоятельность человека. ... Но именно поэтому академия может существовать только в атмосфере свободы и творить только в атмосфере свободы» [5, с. 466].

Однако, здесь существует опасность, проявляющаяся в определённом противоречии между свободой и образованием. Свобода не должна превратиться в произвол, тем более нельзя ей злоупотреблять. «Это есть свобода от всяких посторонних требований, от всяких чужеродных науке ограничений, от всякого человеческого давления на совесть и ум исследователя, от всякого политического и социального угодничества. Это есть внешняя свобода при внутренней связанности» [5, с. 467]. Недопустимы всякие внешние вмешательства, а остаются лишь требования «служения божественному делу совестного познания. Таков смысл академической свободы» [5, с. 467]. Воспитанная свобода и внутренняя дисциплина, самостоятельность и самоопределение – основные условия, по мнению философа, победа над произволом и тщеславием.

Воспитывая человека в свободе и приучая его к внутренней дисциплине, воспитывая его к самостоятельности и приучая его к самоопределению, академия требует от него победы над «произволом и тщеславием». «Истинная сущность университета и всякой высшей школы как таковой... она «возникает из свободы, творит в свободе и воспитывает к свободе» [5, с. 468]

Таким образом, И. А. Ильин глубоко убежден, что свобода в образовании возрастает по мере усложнения, т. е. от начального образования, через общее (гимназическое) образование к образованию академическому. И свобода реализуется, прежде всего в свободе мышления, т. е. внутренней свободе. Достижение такой свободы и есть одна из составляющих образования человека.

Но свобода не возникает сама по себе. Необходимо научиться свободе. Она вовсе не есть удобство жизни, или приятность, или «развязывание» и «облегчение». Свобода – зачастую тяжкое бремя, нести которое требует усилий и мужества, поскольку она связана с большой ответственностью и, к сожалению, не каждому по плечу оказывается эта ноша. Именно системе образования предстоит, по мнению философа, решать эту задачу. Надо воспитывать человека к свободе, надо дать ему возможность созреть к ней, дорасти до неё, показать её истинный смысл, иначе она станет источником соблазна и гибели. Без свободы не будет настоящей веры и любви. Размышляя далее о свободе, мыслитель обращает внимание на то, что современная ему культура захотела стать культурой свободы, что вовсе не противоречило общему развитию истории. Однако, такая свобода не смогла стать культурой сердца и предметности. Такие тенденции наблюдаются и в сегодняшней отечественной культуре, и, как следствие, в образовании. Это противоречие привело, в конечном итоге к тем кризисным явлениям, которые мы наблюдаем сегодня. Такая «бессердечная свобода» становится свободой эгоизма и распущенности. Что же касается «беспредметной свободы», то она приводит к безверию и жестокости и духовному разложению.

Таким образом, Ильин говорит не просто об образовании. Поскольку само по себе, как было уже отмечено, это информация, практические умения, память, смекалка и т. п., но всё это без воспитания – мертвый груз и не решает проблему формирования ценностного сознания личности. Если ребенка оставить без духовного воспитания, то это не приведет к увеличению его свободы, поскольку она невозможна без духовного опыта, а наоборот, уменьшит объем свободы. Заблуждение человека должно быть исправлено воспитанием. Это дает «воспитательный заряд внутренней свободы».

Что же для этого необходимо? Философ особо обращает внимание, что без соответствующей организации духовного уклада всей его жизнедеятельности, достичь желаемого, т. е. формирования «заряда внутренней свободы» – невозможно. Именно поэтому, по мнению И. А. Ильина, воспитание детей, есть не что иное, как пробуждение их «бессознательного

чувствилища» к национально-духовному опыту, как формирование в человеке духовного уклада бессознательного.

Задача воспитания, как важнейшая составляющая образования, по глубокому убеждению философа – это уметь различать «духовный ранг» тех явлений, которые предстают перед ним. Среди них есть те, которые влияют разлагающе на душу, поскольку они мелки и ничтожны, в них отсутствует «предметность». Но есть и такие, выбор которых позволит человеку укрепить и взрастить свою душу. Они должны отвечать трём основным законам духа: «свободы, любви и предметности». Это умение может сформировать образование, которое учит человека верному суждению и верной направленности, самостоятельности и ответственности. Они не могут быть одинаково равнозначны. Только в результате правильного выбора «...человек станет «существенным», он поймет смысл и цель жизни и войдет в живую связь со священной сущностью зримого мира» [3, с. 301].

Иными словами – духовность, это не образованность и начитанность, умение идти в ногу с эпохой и т. п. вещи, свидетельствующие хотя бы о минимальном приобщении к культуре. Бывает, что духовность не отделяют от патриотических проявлений национальных устремлений. Встречаются и те, кто духовность связывают только с религиозностью.

Образование без воспитания формирует человека бездушного, несвободного, но что ещё более страшное – пошлого. Ильин в своих работах неоднократно обращался к проблеме пошлости и её развращающего влияния, особенно на молодое поколение, не утвердившееся в нравственных устоях. Особенно опасность возрастает при давлении со стороны массовой культуры, доминирования произведений, где господствует насилие, жестокость и т. п.

Что же представляет собой человек, зараженный пошлостью в представлении философа. Это не цельное и расколотое существо. «Божий луч есть главное во всем... без него все оказывается пустым, скудным, мелким, незначительным, ничтожным. Для этой пустоты и скудности, для этой незначительности и немощи русский язык еще сто лет тому назад нашел и установил особое имя и понятие – пошлости» [1, с. 208]. И. А. Ильин очень подробно разбирает это понятие, отмечая, что ни в каком другом европейском языке его не существует. Философ особо обращает внимание на тот факт, что это явление не нашло отражения в европейских языках, а значит его нет и в разуме, и как следствие, европейское человечество ещё не осознало всей глубины этого бедствия.

В отличие от Европы в России «верное понимание» пошлости возникло более ста лет назад,



следовательно, шло его осмысление и вырабатывались верные пути её преодоления и борьбы с безбожностью, бездуховностью, то есть пошлостью.

Ильин в своих работах [1, 6] дает подробный анализ этого явления. «Пошлость есть не свойство богосозданных предметов, а свойство человеко-переживаемых содержаний» [1, с. 209]. Бог не создавал и не мог создать ничего пошлого и ничтожного. Всё созданное им таинственно и значительно. «Пошлость вносится в мир духовно-скудными и религиозно-мертвыми людьми» [1, с. 209]. Пошлость появляется там, где вместо «освещённого» и «освящённого» начинает господствовать духовная темнота. И тогда Бога представляют «кровожадным и мстительным деспотом»; мироздание становится «мертвым и бессмысленным механизмом атомов»; любовь превращается в «бездуховную, грубую чувственность»; исторический процесс сводится к «гражданской войне жадных приобретателей»; искусство есть ничто иное как «демагогический базар», а философия – «беспредметная игра соблазнительными абстракциями» [1, с. 211].

То образование, которое направлено только на формирование практических умений и навыков, информированности не спасает от пошлости, как не спасает от неё и наивность и уж, тем более, банальность: «...пошлость не есть свойство предмета: она есть свойство субъекта, ... пошлость проистекает из человеческой слепоты к божественному» [1, с. 215-218].

Люди, пораженные этой болезнью, становятся претенциозно уверенные и наивно слепые. Они судят о духовных предметах, не зная о них, и начинают говорить об их небытии. Эта «...самодовольная слепота в восприятии земных риз

Божества – пошлость» [6, с. 63]. Это самомнение приводит к тому, отмечает И. А. Ильин, что «эпоха все опошляющей популяризации, эпоха полнауки и полуобразованности вызвала к жизни этот тип человека. Он воображает, что умен и рассудителен, что все понимает, что знает «это» и еще кое-что, что он может «то» и еще многое. Наконец, он «все» может. И уже из одного этого он орет, третирует всех, загоняет в угол, клеймит позором. Он выступает самоуверенно, напыщенно и повергает в изумление весь мир... для него не существует трудностей и тайн: все плоско и примитивно...» [6, с. 139].

Это не верный выбор, в котором виновато зачастую и образование. Выбор совершается внутри человека и свободно, его духом, автономно и творчески. Однако философ предупреждал, что вступить на верный путь очень не просто. «...бывают чрезмерно тяжелые времена..., земная человеческая власть может лишить человека внутренней свободы и поработить его несущественностями быта... но нет на свете земной власти, которая могла бы погасить нашу внутреннюю свободу... которая могла бы помешать нашему очищению от пошлости» [3, с. 301].

Таким образом, тайна свободы состоит в том, что сила духа способна сосредотачиваться, укреплять себя, увеличивать свою силу и преодолевать свои внутренние затруднения и свои внешние препятствия. Свобода по плечу лишь человеку духовно цельному, наделенному внутренней гармонией, согласованной тотальностью влечений и способностей, единением инстинкта и духа, согласием между верой и знанием. Формировать, воспитывать такого человека и есть на сегодняшний день задача образования. Оно должно формировать в человеке свободу сердца и духа.

### Библиографический список

1. Ильин, И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин – Москва : Ррарогъ, 1993. – 448 с.
2. Ильин, И. А. Наши задачи / И. А. Ильин //Собрание сочинений. В 10 томах / Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – Москва : Русская книга, 1993. – Том 2. – Книга 1. – 496 с.
3. Ильин, И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний / И. А. Ильин // Собрание сочинений. В 10 томах. / Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – Москва : Русская книга, 1996. – Том 3. – С. 229-380.
4. Ильин, И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин //Собрание сочинений. В 10 томах / Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – Москва : Русская книга, 1993. – Том 1. – С. 39-284.
5. Ильин, И. А. Религиозный смысл философии. Три речи. 1914-1923. / И. А. Ильин //Собрание сочинений. В 10 томах / Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – Москва : Русская книга, 1993. – Том. 3. – С. 15-88.
6. Ильин, И. А. Я вглядываюсь в жизнь. Книга раздумий / И. А. Ильин //Собрание сочинений. В 10 томах / Сост. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – Москва : Русская книга, 1993. – Том 3. – С. 89-226

УДК 371.321

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-20-25

Е. Н. Дронова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация:* В статье обоснована необходимость организации цифровой образовательной среды в современной школе. Раскрыто содержание понятий «цифровая образовательная среда», «образовательная онлайн-платформа». Обоснована важность использования учителями в своей профессиональной деятельности образовательных онлайн-платформ как средств организации цифровой образовательной среды. Выделены доступные для использования образовательные онлайн-платформы для современной школы: Учи.ру, Российская электронная школа, Яндекс.Учебник, ЯКласс, Открытая школа, Мои достижения. Дана краткая их характеристика, описаны преимущества их использования в школе.

*Ключевые слова:* образовательные платформы, образовательные онлайн-платформы, Учи.ру, Российская электронная школа, Яндекс.Учебник, ЯКласс, Открытая школа, Мои достижения, цифровая образовательная среда.

Е. N. Dronova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## ONLINE EDUCATIONAL PLATFORMS AS A MEANS OF ORGANIZING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A MODERN SCHOOL

*Annotation:* the article substantiates the need to organize a digital educational environment in a modern school. The content of the concepts "digital educational environment", "online educational platform" is disclosed. The importance of the use of online educational platforms by teachers in their professional activities as a means of organizing a digital educational environment is substantiated. The available online educational platforms for modern schools are highlighted: Learn.ru, Russian Electronic School, Yandex.Textbook, Yaklass, Open School, My achievements. A brief description of them is given, the advantages of their use in school are described.

*Key words:* educational platforms, online educational platforms, Learn.ru, Russian Electronic School, Yandex.Textbook, Yaklass, Open School, My achievements, digital educational environment.

Важным направлением развития современной школы сегодня является организация цифровой образовательной среды. Это обосновано кардинальными изменениями нашего общества вслед за бурным развитием информационно-коммуникационных технологий. Значимость этого направления развития современной школы подтверждается и реализуемым в нашей стране Федеральным проектом «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование».

Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. В рамках проекта ведется работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности [10].

Осознание важности организации цифровой образовательной среды в современной школе требует раскрытия сущности данного понятия.

Доктор педагогических наук, профессор Ольга Николаевна Шилова определяет цифровую образовательную среду как «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества» [12, с. 41].

Кандидат филологических наук Елена Станиславовна Мироненко в своей статье «Цифровая образовательная среда: понятие и структура», сопоставляя различные точки зрения относи-



тельно понимания сущности термина «цифровая образовательная среда», делает вывод о том, что цифровая образовательная среда представляет собой систему, включающую в себя совокупность информационных, цифровых и образовательных ресурсов, технологий их применения, обеспечивающих эффективное усвоение обучающимися образовательных программ независимо от места жительства с учетом их возможностей и потребностей [3].

Отметим, что синонимом цифровой образовательной среды является информационно-образовательная среда. В частности, термин «информационно-образовательная среда» используется во ФГОСе среднего общего образования.

Согласно ФГОС среднего общего образования: «Информационно-образовательная среда организации, осуществляющей образовательную деятельность, включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы; совокупность технологических средств ИКТ: компьютеры, иное информационное оборудование, коммуникационные каналы; систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде» [9, с. 57].

Анализируя представленные выше определения, можно сделать вывод о том, что цифровая образовательная среда представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких взаимосвязанных компонентов, одним из которых являются цифровые образовательные ресурсы.

Цифровые образовательные ресурсы как образовательные ресурсы, представленные в цифровом (электронном) виде, разнообразны по форме, содержанию, объему. Примерами цифровых образовательных ресурсов являются цифровые фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной и дополненной реальности, картографические материалы, звукозаписи, текстовые документы и иные цифровые учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса.

На сегодняшний день существуют цифровые образовательные ресурсы, содержащие такое огромное количество учебных материалов, что их заслуженно можно назвать онлайн-школами. Речь идет об образовательных онлайн-платформах.

Образовательная онлайн-платформа – это программное решение, реализующее для пользователей любого уровня подготовки (или определенного уровня подготовки в привязке к выбранному уровню и виду обучения) доступ к обучающему контенту (моок, текстовая-, аудио-, видео-записи, трансляции лекций в режиме реального времени, тестовые задания и другие) обычно через интерфейс веб-сайта [7].

Важность использования учителями в своей профессиональной деятельности образовательных онлайн-платформ очевидна в связи с внедрением в школы цифровой образовательной среды. Этот факт подчеркивается и в коллективной работе преподавателей Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета «Подготовка студентов педагогического вуза к работе с образовательными онлайн-платформами»: «Внедрение интерактивных онлайн-платформ в образовательный процесс и отбор необходимого учебного материала с целью повышения уровня самообразования и качественной успеваемости обучающихся является важнейшей профессиональной задачей педагога» [2, с. 114].

Вышесказанное определило цель данной работы: найти и охарактеризовать образовательные онлайн-платформы для современной школы как средства организации цифровой образовательной среды.

В ходе нашей работы мы выделили следующие образовательные онлайн-платформы для школы:

- Учи.ру (<https://uchi.ru/>);
- Российская электронная школа (<https://resh.edu.ru/>);
- Яндекс.Учебник (<https://education.yandex.ru/main/>);
- ЯКласс (<https://www.yaklass.ru/>);
- Открытая школа (<https://2035school.ru/login>);
- Мои достижения (<https://myskills.ru/>).

Кратко охарактеризуем их.

Учи.ру (<https://uchi.ru/>) – это образовательная онлайн-платформа для школьников, их родителей и учителей (рис. 1). На данной платформе учащиеся из всех регионов России изучают школьные предметы в интерактивной форме. Платформа Учи.ру имеет огромный потенциал для преподавания любого школьного предмета [1; 8].

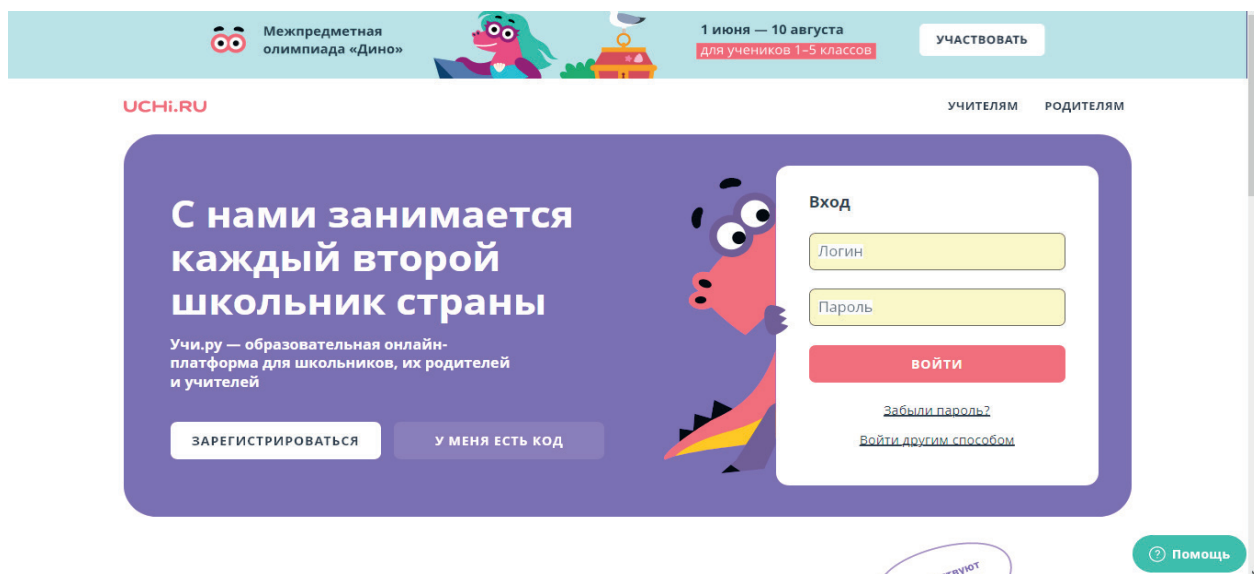


Рис. 1. Главная страница образовательной онлайн-платформы Учи.ру

Российская электронная школа (<https://resh.edu.ru/>) – это полный школьный курс уроков; это информационно-образовательная среда, объединя-

ющая ученика, учителя, родителя (рис. 2). В Российской электронной школе представлено большое количество различных школьных предметов [6].

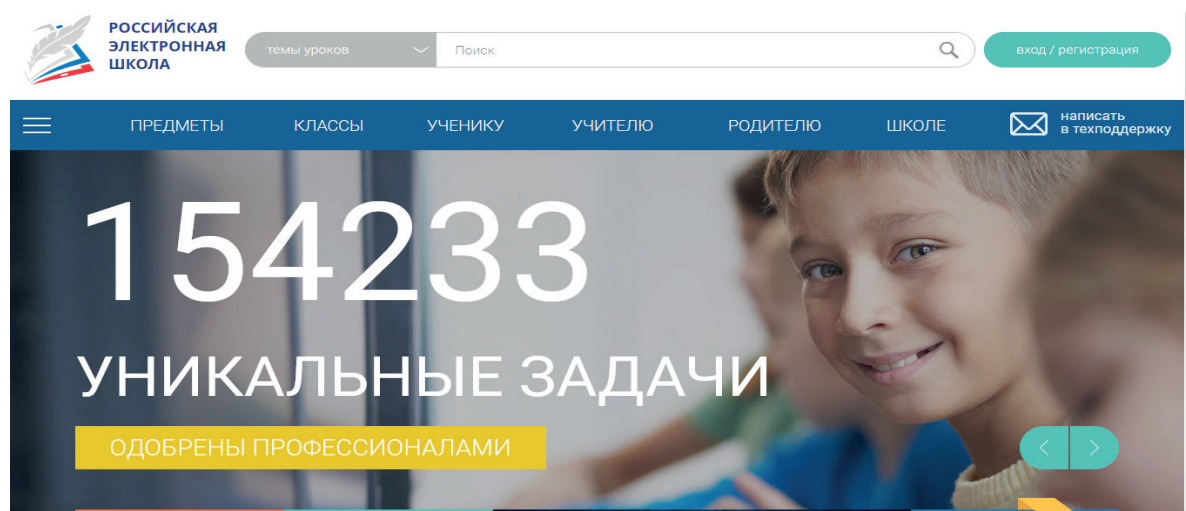


Рис. 2. Главная страница информационно-образовательной среды Российской электронной школы

Яндекс.Учебник (<https://education.yandex.ru/main/>) – российская образовательная платформа для учителей и учеников (рис. 3). Сервис позволяет преподавателям назначать и автома-

тически проверять домашние задания, отслеживать успеваемость отдельных учеников и всего класса, индивидуально работать с успешными и отстающими учениками [14].

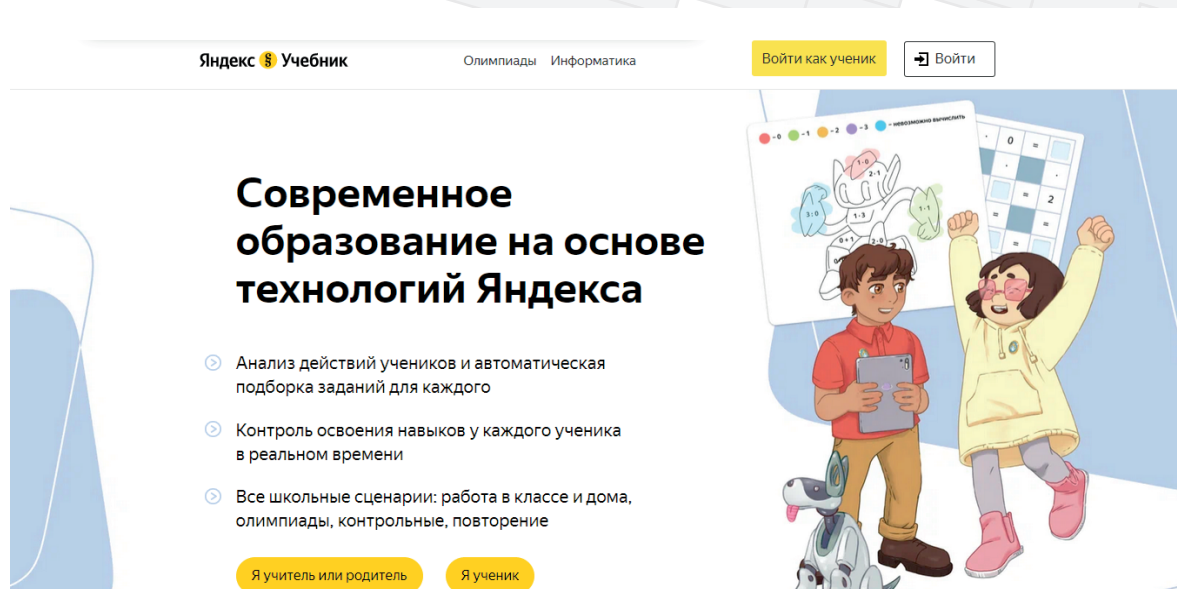


Рис. 3. Главная страница образовательной платформы Яндекс.Учебник

ЯКласс (<https://www.yaklass.ru/>) – это образовательная платформа для учителей, школьников, студентов и родителей, позиционируемая как «цифровой образовательный ресурс для школ» (рис. 4). В

базе ресурса более 1,8 трлн заданий по 16 предметам школьной программы, онлайн-тренажёры для подготовки к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ, интерактивные упражнения, видеолекции, полезные вебинары [13].

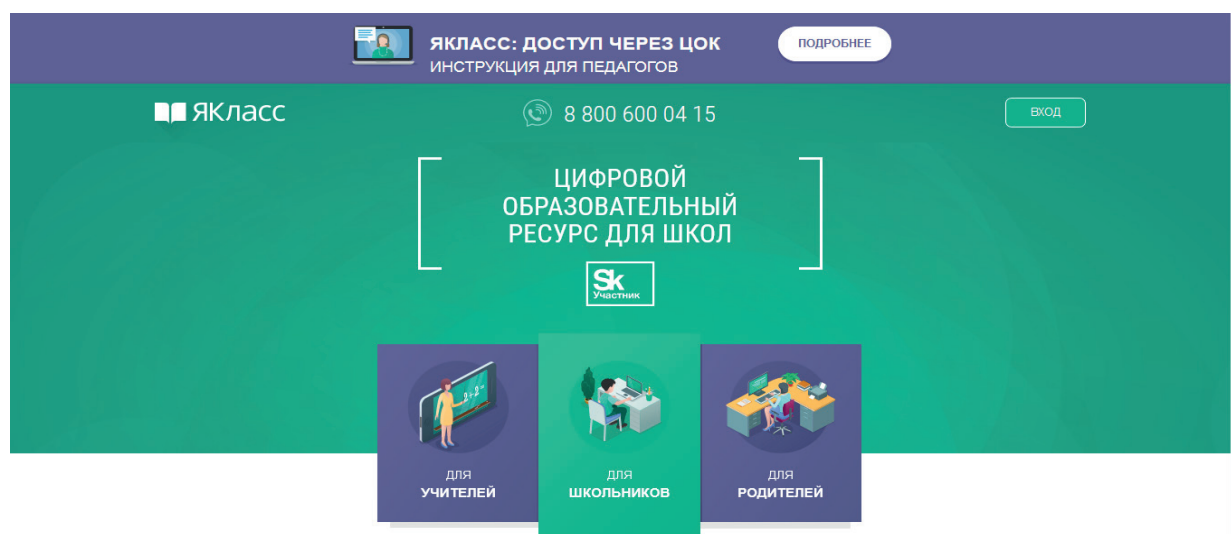


Рис. 4. Главная страница образовательной платформы ЯКласс

Открытая школа (<https://2035school.ru/login>) – это онлайн-платформа с новым форматом школьных уроков (рис. 5). На данный момент на платформе доступны для изучения следующие предметы: математика (5-6 классы), алгебра (7-11 классы), геометрия (7-11 классы), физика (7-11 классы), химия (8-11 классы), исто-

рия России (6-11 классы). В разработке находятся предметы: русский язык (1-11 классы), литература (1-11 классы), иностранный язык (1-11 классы), всемирная история (5-11 классы), биология (5-11 классы), обществознание (5-11 классы), информатика и ИКТ (5-11 классы), география (6-11 классы) [5; 11].

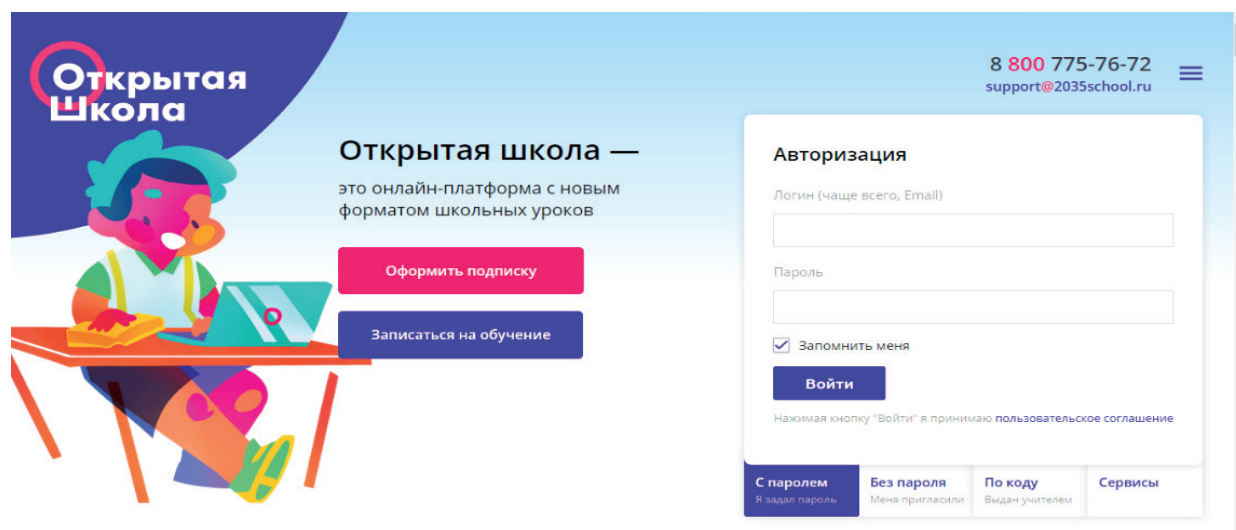


Рис. 5. Главная страница онлайн-платформы Открытая школа

Мои достижения (<https://myskills.ru/>) – это онлайн-платформа от Московского центра качества образования, которая предлагает широкий выбор диагностик для учеников с 1-го по 11-й класс по школьным предметам и различным тематикам

(рис. 6). Разработчики позиционируют его как бесплатную онлайн-платформу для самопроверки, как уникальную возможность комплексной подготовки к государственной итоговой аттестации [4].

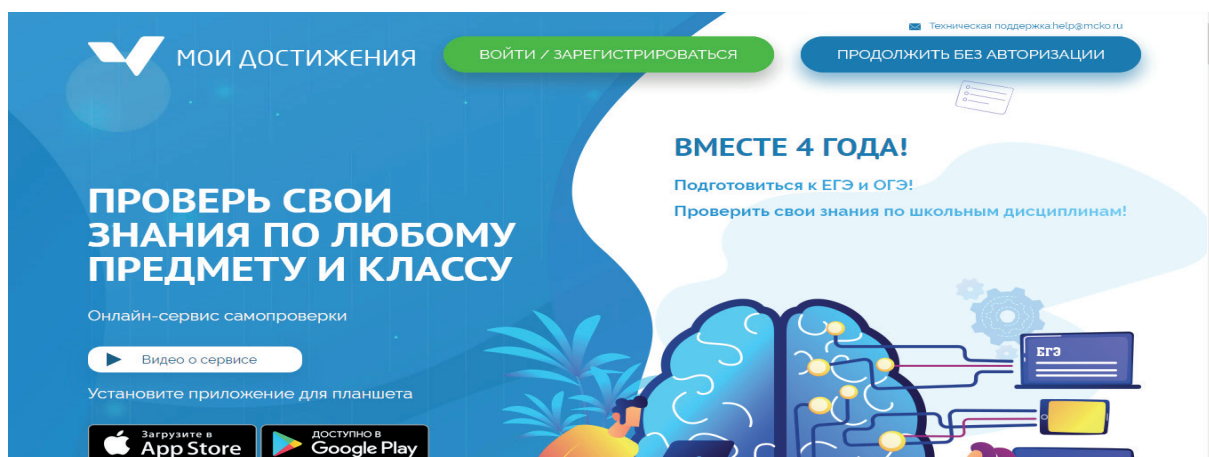


Рис. 6. Главная страница онлайн-платформы Мои достижения

Выделенные нами образовательные онлайн-платформы для современной школы (Учи.ру, Российская электронная школа, Яндекс.Учебник, ЯКласс, Открытая школа, Мои достижения) предлагают свой контент или большую его часть бесплатно. Вместе с тем отметим, что сегодня существует большое количество образовательных онлайн-платформ, которые предлагают свой контент на платной основе (например, Фоксфорд, Internet Урок, Онлайн школа №1, Наши Пенаты, Онлайн-школа Стимул, Онлайн-школа «60 минут», Онлайн-школа Хороший учитель, SkySmart и др.).

В завершении выделим преимущества использования образовательных онлайн-платформ как средства организации цифровой образовательной среды в современной школе:

- повышение образовательных результатов учащихся;

- выстраивание для каждого учащегося индивидуальной образовательной траектории;
- большой банк интерактивных учебных заданий;
- повышение интереса к обучению;
- доступность для детей с особыми образовательными потребностями;
- статистика учебной успеваемости в реальном времени;
- уроки от лучших учителей России;
- интенсивная подготовка учащихся к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ.

Объем одной статьи не позволяет рассмотреть многие другие вопросы использования образовательных онлайн-платформ, однако считаем, что представленный материал вносит вклад в организацию цифровой образовательной среды в современной школе.



## Библиографический список

1. Дронова, Е. Н. Интерактивная образовательная онлайн-платформа Учи.ру как компонент информационно-образовательной среды школы / Е. Н. Дронова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 12-2. – С. 75-79.
2. Забродина, И. В. Подготовка студентов педагогического вуза к работе с образовательными онлайн-платформами / И. В. Забродина, Н. А. Козлова, С. Н. Фортигина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 113-115.
3. Мироненко, Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура / Е. С. Мироненко // Социальное пространство. – 2019. – № 4 (21). – С. 6.
4. Мои достижения. – URL: <https://myskills.ru/> (дата обращения: 29.06.2022).
5. Открытая школа. – URL: <https://2035school.ru/login> (дата обращения: 29.06.2022).
6. Российская электронная школа. – URL: <https://resh.edu.ru/> (дата обращения: 29.06.2022).
7. Смирнова, А. А. Образовательные онлайн-платформы как явление современного мирового образования: к определению понятия / А. А. Смирнова // Искусственные общества. – 2019. – Т. 14. – № 1. – С. 8.
8. Учи.ру. – URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 29.06.2022).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 29.06.2022).
10. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 29.06.2022).
11. Шадрина, Н. А. Реализация персонализированного и смешанного обучения с помощью образовательной онлайн-платформы «Открытая школа» / Н. А. Шадрина // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 3. – С. 100-102.
12. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О. Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 36-41.
13. ЯКласс. – URL: <https://www.yaklass.ru/> (дата обращения: 29.06.2022).
14. Яндекс. Учебник. – URL: <https://education.yandex.ru/main/> (дата обращения: 29.06.2022).

УДК 316.7

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-25-28

**Т. А. Евсина**

*Филиал федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» в г. Новокузнецке, г. Новокузнецк, Россия*

## ЗНАЧЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА (ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

*Аннотация:* Формирование современного российского гражданского общества становится наиважнейшей задачей, так как именно гражданское общество является основой правового демократического государства. Для развития гражданского общества большое значение имеет политическая культура. Интерес к проблеме современного гражданского общества сегодня активизирует исследование политической культуры России. В процессе формирования политической культуры России наиважнейшую роль играет национальная культура, так как неотъемлемые элементы данной культуры, а именно: активная гражданская позиция, сознательность, связь с правовым государством и ответственность за его судьбу, трансляция национального опыта – становятся основой политической культуры и гражданского общества современной России.

*Ключевые слова:* гражданское общество, политическая культура, национальная культура.

**T. A. Evsina**

*Branch of the Federal State Educational Institution of Higher Education «Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev» in Novokuznetsk, Novokuznetsk, Russia*

## THE SIGNIFICANCE OF POLITICAL CULTURE FOR THE FORMATION OF MODERN RUSSIAN CIVIL SOCIETY (EDUCATIONAL ASPECT)

*Annotation:* The formation of a modern Russian civil society is becoming the most important task today, since it is civil society that is the basis of a legal democratic state. Political culture is of great importance for the development of civil society. The interest in the problem of modern civil society today activates the study of the political culture of Russia. In the process of forming the political culture of Russia, the

most important role is played by national culture, since the integral elements of this culture, namely: active citizenship, consciousness, connection with the rule of law and responsibility for its fate, the transmission of national experience, become the basis of political culture and civil society in modern Russia.

*Key words:* civil society, political culture, national culture.

Формирование современного российского гражданского общества становится наиважнейшей задачей, так как именно гражданское общество является основой правового демократического государства. Человечество в эпоху глобальных вызовов и потрясений (политических, экономических, экологических и других) стремится к тем ценностям и идеалам, которые лежат в основе гражданского общества.

Классическая (западная) традиция сформировала основные, общепризнанные черты гражданского общества. Во-первых, гражданское общество призвано соответствовать высшим требованиям справедливости и свободы. Во-вторых, высшей ценностью гражданского общества является человек, его жизнь и здоровье, честь и достоинство, свобода и независимость. Также главной целью функционирования гражданского общества является сочетание частных и общественных интересов, что создает условия для достойной жизни и свободного развития каждого человека.

Мы очень желаем перенести западную модель гражданского общества в российские реалии, что, несомненно, отражено в законотворчестве нашего государства (в первую очередь, это Конституция РФ). Но при этом мы должны понимать, что Россия – это не Запад (и, к слову, не Восток). Российское государство всегда шло по своему пути, отличному от западного и восточного, занимая срединное положение. Поэтому и путь к российской демократии, по мнению Н. А. Баранова, является следствием исторически сформировавшегося в обществе политического образа страны [1, с. 203].

Проблеме формирования современного гражданского общества посвящено множество исследований. В настоящее время часть исследователей современной социальной науки рассматривают гражданское общество в широком смысле, а именно как общественную систему, достигшую определенного уровня социально-экономического, культурного развития (рыночная экономика, демократия, соблюдение прав человека и т. д.). Но более распространена узкая трактовка гражданского общества как особой сферы социума, противостоящей государству и другим общественным структурам. Гражданское общество, таким образом, по мнению И. В. Налетовой, рассматривается как «общественная сфера, занимающая промежуточное место между личностью и государством, как коммуникативный процесс между гражданином и государством, приобретающий в современных условиях

форму «интерсубъективного дискурса» (термин Э. Гиддерса) или «коммуникативной рациональности» (термин Ю. Хабермаса)» [2, с. 157].

Интересна точка зрения исследователей, которые говорят не о противопоставлении гражданского общества и государства, а об их единстве. Так, С. Г. Кирдина считает, что «современное гражданское общество является не столько антитезой государству, сколько его партнером» [3, с. 63]. И это во многом оправданная точка зрения, особенно на российское гражданское общество, которое, что не говори, формируется инициативой государственной власти.

Для развития гражданского общества большое значение имеет культура, которая «понимается не только в широком смысле, как величина, тождественная обществу, но и в узком – как правовая культура, культура политическая и т. д.» [4, с. 157]. Интерес к проблеме формирования гражданского общества сегодня активизирует исследование политической культуры России. Политическая культура не просто оказывает влияние на развитие гражданского общества, политическая культура формирует гражданское общество. Именно политическое знание, образованность, политическое сознание и мышление (познавательный элемент) предполагают наличие политических убеждений и ценностей (нравственно-оценочный элемент), что формирует определенное политическое поведение, организационно-политическую деятельность (поведенческий элемент) и ценностное отношение к политической власти (ценностный элемент).

Политическая культура неразрывно связана с культурой национальной, и рассматривать политическую культуру необходимо как неотъемлемую часть системы культуры общества. Так, Л. Н. Шлык утверждает, что понятие политическую культуру можно лишь только в том случае, «если рассматривать ее как неразрывную часть более широкой общенациональной культуры» [5, с. 10]. Являясь частью духовной культуры народа, она включает в себя элементы, связанные с общественно-политическими институтами и политическими процессами. При этом особенность политической культуры в том, что она составляет не саму политику или политический процесс, а их осознание, объяснение.

Российская политическая культура в настоящее время находится на стадии формирования. Нельзя говорить об ее отсутствии, но весь исторический ход развития государства российского, увы, не предполагал наличия явно выраженной



политической культуры. Будет правильнее говорить об особом генотипе российской политической культуры.

Несколько серьезных факторов существенным образом повлияли на образование российской государственности.

Огромное геополитическое пространство России изначально требовало сильного государства, так как всегда на первое место выходили охрана границ огромной территории и регулирование мирного сосуществования внутри государства. Это приводит не просто к государственноцентричности, а оборачивается сакрализацией верховной власти. Этот генетический код о «царе-батюшке», «отцах-благодетелях» сформировал стойкое убеждение, что только от правителя государства, его силы характера, ума и просвещенности зависит благосостояние этого самого государства.

Огромная российская территория представлена многообразием и разнообразием населения. Внутри страны должно мирно уживаться множество национальностей, народов со своей культурой, верованиями традициями и устоями. Именно государство выступает гарантом целостности и существования общества, поэтому вправе вмешиваться в жизнь общества. Эти условия способствовали формированию ярко выраженной этатистской ориентации политической культуры.

Еще один момент, который играет существенную роль – географическое расположение России между Европой (Западом) и Азией (Востоком). Два социокультурных типа, мировоззрения – западное (личностно-центрическое, ориентация на личность, ее права и свободы) и восточное (социо-центрическое, ориентация на общество, коллектив, государство) – специфическим образом взаимодействуют в российских реалиях: происходит не просто гармоничное переплетение и взаимообогащение, но и взаимная борьба. На этом фоне развивается двойственность, конфликтность, противоречивость политической культуры. С одной стороны, мы стремимся к защите прав и свобод отдельно взятой личности, чтобы она почувствовала себя свободной, значимой, осознала свои права, начала действовать во благо себя и общества, осознавая при этом всю полноту ответственности за свои дела и поступки. С другой, мы постоянно оглядываемся на общество, то самое общественное мнение, которого так боится отдельно взятая личность (именно боится, а не игнорирует).

Эту самую идею особого пути России, ее величия, масштабности, патриотизма и преданности отечеству, ставшей важнейшим компонентом

политического сознания россиян, во многом сформировало православие. Исторический анализ показывает, что из христианских стран именно православные последними встали на путь демократизации. Поэтому по отношению к демократии православие является скорее сдерживающим, чем способствующим фактором.

Православие явилось наследием византийской цивилизации и транслировало, в свою очередь, не только религию, но и культуру, и, прежде всего, имперскую идею. Удерживать целостность такой огромной моноэтнической и разноразноязыковой империи можно только с помощью деспотической власти, сильного централизованного государства. Эта мысль, ее осознание и приводит к необходимости подчинения государству и власти. И это воспринимается как историческое достижение русского народа.

Все вышесказанное формировало русского человека как человека государственного. Но при этом русский человек всегда боялся (и боится) власти, не желал иметь с ней дело и не доверял государству. В принципе, все основные моменты характерны и для нынешней действительности, ничего с течением времени существенно не поменялось.

Можно сделать вывод, что современная российская политическая культура в настоящий момент находится на стадии формирования. Процесс этот, увы, не быстрый, если учесть, сколько времени наша страна существовала в условиях политической деспотии и тирании, что, естественно, породило беспомощность, апатию, безынициативность, пессимизм и политическое отчуждение миллионов граждан. И в этом процессе наиважнейшую роль играет национальная культура, так как «неотъемлемые элементы данной культуры, а именно: активная гражданская позиция, сознательность, связь с правовым государством и ответственность за его судьбу, трансляция национального опыта», – становятся основой политической культуры и гражданского общества современной России [6, с. 236]. Именно в национальной культуре формируются и реализуются ценности и нормы гражданской жизни, утверждается социально-исторический идеал свободы и самореализации человека.

Таким образом, политическая культура должна учитывать особенности национальной культуры, ее сильные стороны, что обусловит гармоничное становление гражданского общества в Российской Федерации.

Но формирование политической культуры должно начинаться в образовательном поле. Особое внимание должно быть уделено гражданскому воспитанию как средству развития гражданского сознания.

## Библиографический список

1. Баранов, Н. А. Политическая культура России: традиции и современность / Н. А. Баранов // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный институт культуры, 2015. – Том 208. Социология культуры: опыт и новые парадигмы. – Часть 2. – С. 203–213.
2. Налетова, И. В. Социокультурные особенности формирования политической культуры в России / И. В. Налетова // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Современная российская политика. – 2015. – Выпуск 8 (148). – С. 9–14.
3. Кирдина, С. Г. Институциональные основы гражданского общества // Гражданское общество: зарубежный опыт и российская практика / под ред. А. Е. Лебедева, Ф. Я. Рубинштейна. – Санкт-Петербург : Алетея, 2011. – С. 45–63.
4. Налетова, И. В. Политическая культура и гражданское общество: особенности взаимодействия / И. В. Налетова // Социально-экономические явления и процессы. – 2015. – Том 10. – №6. – С. 157–161.
5. Шлык, Л. Н. Политическая культура в системе культуры общества / Л. Н. Шлык // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2010. – №4 (24). – С. 51–53.
6. Ускова, К. В. Культура современного гражданского общества: противоречия массовых и национальных ценностей / К. В. Ускова // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – Том 9. – № 12. – С. 232–237.

УДК 378.016

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-28-33

М. А. Ермошина

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия***АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ  
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА  
«ЯДРО ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

*Аннотация:* В статье обосновывается ведущая роль коммуникативной компетенции как составляющей профессионального имиджа будущего педагога, определяется значимость коммуникативно-цифрового модуля в структуре проекта «Ядро высшего педагогического образования», призванного унифицировать пул компетентностей педагога.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетенция, высшее педагогическое образование, ядро высшего педагогического образования.

M.A. Ermoshina

*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Russia***AXIOLOGICAL POTENTIAL OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE  
AT REALIZATION OF THE PROJECT «HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION CORE»**

*Annotation:* At the article is proved that communicative competence is one of the key competences in the professional image of future teacher; communicative-digital module is essential at the project «Higher Pedagogical Education Core», which should to unify the teacher's set of competences.

*Key words:* communicative competence, higher pedagogical education, core of higher pedagogical education.

**А**ксиологическая составляющая образования является его неперменной основой. Поскольку сама «природа педагогического процесса гуманитарна и сообразна с культурой, на фундаменте которой выстраивается» [10, с. 230], постольку и в основе российской образовательной аксиосферы лежат базовые понятия культуры. Ряд исследователей [см., например, 1; 21; 24] к традиционным ценностям российской культуры относят справедливость, патриотизм, истину, добро, терпеливость, уступчивость, нестяжательство, самоотверженность, приверженность тра-

дициям, трудолюбие, мастерство, семью и другие. Отметим, что в ряде работ в качестве отдельной ценности выделяется ценность русского литературного языка [15, с. 15; 24, с. 48]. Очевидно, что эти ценности составляют матрицу традиционной российской культуры в целом, и поэтому исследование ценностных ориентиров российского образования неизбежно связано и с выявлением изменений в духовно-нравственном базисе российского общества, и с установлением трансформаций социокультурной образовательной парадигмы [25, с. 58–59]. Так, «индивидуалистические

ориентиры российского образования являются отражением тенденции развития современной цивилизации» [26, с. 44], находящейся в ситуации «ценностного вакуума» [15, с. 13], «ценностной неопределенности» [21, с. 23].

Тем не менее, немаловажным представляется то, что обсуждение проблем изменений ценностей в современном обществе проводится на государственном уровне. Так, в «Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года» отмечается, что «к наиболее опасным для будущего Российской Федерации возможным проявлениям гуманитарного кризиса относится» в том числе и «девальвация общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров» [16, с. 6]. Именно на образовательные институты всех уровней возложена миссия выступать ценностным ориентиром обществу, поскольку «поиски путей выхода из духовного кризиса сегодня осуществляет образование» [26, с. 48].

Безусловно, трансформациям подвергается и коммуникация, в том числе и в образовательном пространстве. В ней изменились ориентиры: в постковидную эпоху общение изменило вектор, оно перестало быть линейным, детерминированным признанными нормами, которые манифестировались в публичном пространстве. Коммуникация стала многовекторной (общение в очном формате, в онлайн режиме, в социальных мессенджерах), а следовательно, нелинейной, и это обусловлено сменой стабильной и устойчивой социальной реальности на изменчивую, неопределенную, во многом не подлежащую регламентации действительности, в которой оказываются непроясненными и отношения субординации между участниками коммуникации, и сами нормы и ценности общения [23].

Как нам представляется, в том числе для того чтобы в трансформированной постковидной реальности образовательного процесса предотвратить компетентностный дефицит студентов педагогических вузов, рабочая группа Министерства просвещения РФ в ноябре 2021 года разработала проект «Ядро высшего педагогического образования». Задача проекта – унифицировать структуру и содержание образовательных программ по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» для студентов-бакалавров. В «Пояснительной записке к основным требованиям к подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро педагогического образования») обосновывается цель этого проекта, состоящая в том, чтобы «устранить разрыв между содержанием университетской педагогической подготовки и содержанием школьного образования» и для этого предлагается «внедрить единый под-

ход к структуре и содержанию программ подготовки будущего учителя» [13].

Образовательная программа состоит из семи модулей. При этом под модулем понимается «последовательность учебных мероприятий (дисциплин, практик), объединенных в тематические целостные разделы и блоки, которые имеют логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения и воспитания, то есть отвечают за выработку той или иной компетенции или группы компетенций» [13]. Безусловное преимущество модульного подхода к образовательному процессу обосновывается в работе О. А. Медведевой и В. Е. Храбровой. Авторы отмечают, что модульное обучение позволяет «оптимально сочетать теоретическую и практическую подготовку; индивидуализировать обучение для каждого студента за счет комбинации отдельных единиц модулей и т. д.». Это «способствует динамичному характеру перехода обучающихся от учебной к профессиональной деятельности, предоставляет возможность реализации отдельных модулей основной образовательной программы как целостных структур, в рамках которых осуществляется формирование конкретных компетенций, обеспечивающих выполнение конкретных видов профессиональной деятельности» [8, с. 69]. Кроме того, модульная организация образовательного процесса позволяет «максимально эффективно реализовать логику педагогической целесообразности... за счет четкости формулировок целевого и результативного компонента и выхода на задачи отбора и структурирования содержания высшего образования через результативный компонент, а не внешне заданное содержание – перечень дисциплин» [11].

В соответствии с проектом «Ядро высшего педагогического образования» структурно-содержательной константой образовательных программ является совокупность следующих модулей: социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, психолого-педагогический, модуль воспитательной деятельности, модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности, предметно-методический модуль. Также в «Пояснительной записке» отмечается, что 72 % объема образовательной программы отводится на профессиональный блок, в который входят психолого-педагогический, предметно-методический модули и модуль воспитательной деятельности, остальные 28 % составляют социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий модули, модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности. Для каждого модуля определен оптимальный объем и обязательные дисциплины, практикумы и практики, которые необходимо реализовать при подготовке будущего педагога.

В рамках данной статьи мы остановимся на значимости «Коммуникативно-цифрового модуля» и более подробно рассмотрим его коммуникативную составляющую. «Коммуникативно-цифровой модуль» реализуется посредством таких дисциплин, как «Иностранный язык», «Русский язык и культура речи», «Технологии цифрового образования». В «Пояснительной записке» отмечается, что пул этих дисциплин направлен на «формирование у обучающихся коммуникативных компетенций, готовности к осуществлению социального взаимодействия и деловой коммуникации на русском и иностранном(ых) языках, в том числе с использованием ИКТ, профессиональных компетенций в сфере медийно-информационной грамотности, готовности к профессиональной деятельности в цифровом пространстве, в том числе в условиях использования технологий искусственного интеллекта» [13]. Представляется логичной и оправданной интеграция в одном модуле цифровой и коммуникативной компетенций, поскольку ставшая образовательным трендом цифровизация обучения подразумевает не только использование электронных носителей информации, но и использование, во-первых, цифровой системы управления образовательным процессом, во-вторых, современного предметного программного обеспечения, в-третьих, систем дополненной и виртуальной реальности. Развитие цифровой компетенции в то же время немыслимо без совершенствования коммуникативной компетенции, поскольку содержательным ядром цифровых систем, офисных приложений и программ, позволяющих обрабатывать и интерпретировать информацию, создавать мультимедийный и презентационный контент, является материал на русском и / или иностранном языке. Кроме того, профессиональные информационные базы используют английский язык как основной [3, с. 99]. Поэтому подобный конгломерат из данных дисциплин, с нашей точки зрения, эффективен и актуален.

В рамках данной статьи мы будем исходить из определения *компетенции* как совокупности «взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в той или иной профессиональной сфере» [22, с. 136]. В то же время необходимо признать, что в рамках проектирования образовательных программ компетенция выступает как «формальный показатель, рамочный параметр некоторой области профессиональной деятельности...; это специфические устойчивые коэффициенты, приводящие в соответствие друг другу сопряженные характеристики некоторой профессиональной

деятельности. Фактически компетенция выступает минимальной (начальной) степенью годности к определенной форме такой деятельности» [9, с. 136]. Набор компетенций, которые необходимо сформировать у будущего специалиста, предполагает установление параметров «того, что в целом должен уметь и знать, а также на что в профессиональном плане должен претендовать выпускник соответствующего учебного заведения по его окончании» [9, с. 137].

Необходимо признать, что понятие «коммуникативная компетенция» за более чем полувековую историю функционирования в научном педагогическом дискурсе обрело концептуально ясные черты. Изучение ставших хрестоматийными работ, а также современных исследований, в которых рассматривается вопрос о роли коммуникации в образовательном процессе и о необходимости качественного формирования коммуникативной компетенции будущих педагогов, позволяет сделать вывод, что коммуникативная компетенция является одной из ключевых. Так, Е. И. Пассов полагает, что «общение можно признать основой образовательного процесса» [12, с. 136]. Кроме того, констатируется, что «коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей, стержневой, ключевой, поскольку именно она лежит в основе всех других компетенций» [5, с. 164; 4, с. 18]. Также утверждается, что «коммуникативная компетенция является одной из ключевых универсальных составляющих готовности специалиста к выполнению профессиональных функций во многих сферах деятельности» [19, с. 71], а М. В. Стурикова полагает, что эта компетенция является «важнейшей составляющей профессиональной подготовки будущего педагога» [17, с. 7]. В самом общем виде коммуникативная компетентность может быть сформулирована как «способность обучаемого к восприятию любых высказываний и готовность к созданию своих речевых произведений в соответствии со знаниями, умениями, практическим опытом, принятыми нормами языка, личностными качествами, с использованием невербальных средств, а также умение ориентироваться в пространстве, обстановке, учитывая тему, цель, задачи, коммуникативные и этические установки; достигать результатов посредством речи» [18, с. 28]. Значимым оказывается учёт прагматического и этического компонентов в характеристике коммуникативной компетенции, поскольку её формирование предполагает «психологически комфортного для участвующих сторон общения», результатом которого будет «эффективное решение всевозможных коммуникативных задач» [4, с. 20].

При декларируемой разработанности понятия «коммуникативная компетенция» и её несомненной значимости в профессиональном ста-



новлении будущего педагога мы можем говорить о наличии ряда противоречий, которые возникают на пути ее формирования. Обозначим ряд проблемных ситуаций, связанных с актуализацией коммуникативной компетентности у студентов педагогических вузов.

Переход на тотальный дистант в марте 2020 года вскрыл важные дефициты в образовательном процессе. Все участники этого процесса (студенты, преподавательский состав) испытали «коммуникативную изоляцию», [2, с. 109], «дефицит коммуникабельности» [20, с. 46], вызванные неготовностью к применению инструментов информационно-коммуникационных технологий (работе в формате видеоконференций, поддержки коммуникации в социальных мессенджерах, создании качественных презентационных материалов, подкрепления содержания дисциплины имеющимися материалами на образовательных платформах и т. д.).

Апробируемый смешанный формат обучения предполагает разумную интеграцию дистанционных и традиционных форм обучения в образовательном процессе вуза [7, с. 3-4], и в то же время очевидна неразработанность педагогических условий осуществления такой интеграции. И в очном, и в дистанционном форматах ввиду отсутствия качественного контроля со стороны преподавателей у студентов постепенно утрачиваются элементарные навыки обработки информации, работы с текстом (навыки конспектирования и реферирования материала, составления различного вида планов и т. д.), которые позволяют развить гибкость усвоения материала. В то же время, когда мы говорим и об очном, и о дистанционном форматах обучения, нельзя не признать доминирующую роль репродуктивных методик обучения, ставящих студентов в позицию пассивных слушателей.

Обозначим стратегии, которые направлены на устранение вышеописанных дефицитов в рамках реализации «Коммуникативно-цифрового модуля» «Ядра высшего педагогического образования».

Прежде всего необходимо учитывать общественный запрос и взаимодействовать со стейкхолдерами. Рынок коммерческих образовательных услуг изобилует объявлениями об онлайн и очных курсах, нацеленных на совершенствование коммуникативной компетенции специалистов различных профессиональных сфер (ср., например, названия программ с платных образовательных платформ: «Жесткие переговоры», «Универсальные практики влияния», «Стратегии коммуникации в виртуальную эпоху», «Профайлинг и оценка достоверности информации», «Сторителлинг», «Лучшие техники коммуникации», «Голос и речь: как говорить убедительно», «Мастер презентаций и публичных выступлений», «Ора-

торское искусство. Речи, которые побеждают!», «Харизматичный оратор», «Выступление в стиле TED» и т. д.). Очевидно, всплеск интереса к эффективной коммуникации связан с пониманием того, что качественное командное общение является основой корпоративного успеха. Педагогическое общение – априори общение в коллективе и с коллективом. И тем насущнее выглядит проблема, которую ставит И. А. Зимняя, говоря о том, что студентов педагогических вузов не обучают навыкам целенаправленного решения коммуникативных задач – оценочных (в частности, одобрительных), побудительных и т. д. [6, с. 342-343].

Более того, всё более развитыми становятся виртуальные коммуникации, реализующиеся в форматах виртуальных переговоров, видеоконференций и т. д. Поэтому важно развивать в студентах профессиональную культуру командно-проектной деятельности в том числе и посредством виртуальной коммуникации, предполагающую и рассмотрение основ цифрового этикета.

Вышесказанное диктует и пересмотр пула образовательных технологий. Преподавание таких дисциплин, как «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык», «Технологии цифрового образования» не должно сводиться к традиционным репродуктивным способам закрепления теоретического материала. Необходимо, с нашей точки зрения, использовать кейсовые и проектные технологии, элементы геймификации, которые призваны повысить практикоориентированность образовательного процесса. В качестве альтернативы традиционным образовательным формам можно предложить реализовывать технологию «педагогических мастерских», которые будут создавать «условия для поэтапного построения личностно значимых знаний, смыслов и самостоятельного опыта творческой деятельности каждого участника, который организует информационно-эмоциональное пространство активной коммуникации, социализации и рефлексии результатов собственного жизненного и познавательного поиска» [14, с. 6]. Благодаря указанным технологиям студенты педагогического вуза смогут «профессионально выстраивать межличностное взаимодействие, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, избегать манипулирования, совершенствовать собственную культуру и технику речи» [14, с. 3].

Таким образом, по-прежнему оставаясь аксиологически значимой, коммуникативная компетенция в современном образовательном пространстве претерпевает изменения, и сформировать её качественно и практикоориентированно позволит коренной пересмотр образовательных стратегий и технологий.

## Библиографический список

1. Барсукова, С. А. Базовые общекультурные ценности россиян / С. А. Барсукова // Наука. Общество. Государство. — 2017. — Т. 5. — №1 (17). — URL: [https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/barsukova\\_sa\\_17\\_1\\_22.pdf](https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/barsukova_sa_17_1_22.pdf) (дата обращения: 09.07.2022).
2. Ванцев, Ю. В. О коммуникативно-продуктивном методе обучения / Ю. В. Ванцев // Философия образования. — 2021. — Т. 21. — № 1. — С. 104-127.
3. Воронин, Д. М. Модернизация программ высшего педагогического образования / Д. М. Воронин, Е. Г. Воронина, И. В. Киселёва // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 1 (73). — С. 98-101.
4. Дондокова, Р. П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетенции / Р. П. Дондокова // Вестник Бурятского государственного университета. — 2012. — № 1. — С. 18-21.
5. Жажева, С. А. Теоретический анализ дефиниции «коммуникативная компетенция» / С. А. Жажева // Новые технологии. — 2010. — № 4. — С. 164-167.
6. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 447 с.
7. Калмыкова, С. В. Развитие информационно-коммуникативной компетенции преподавателей вуза в среде дистанционной поддержки обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Калмыкова Светлана Владимировна. — Санкт-Петербург, 2011. — 23 с.
8. Медведева, О. А. Проектирование основной образовательной программы по направлению 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учетом требований ФГОС ВО нового поколения и профессионального стандарта / О. А. Медведева, В. Е. Храброва // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2019. — Т. 4. — Вып. 1. — С. 67-72.
9. Моисеенко, Ю. О. Компетентностный подход в образовании: проблемы определения / Ю. О. Моисеенко, А. А. Хоровинников // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. — 2012. — № 1 (17). — С. 132-139.
10. Наливайко, Н. В. Роль педагогического образования в системе современного гуманитарного образования / Н. В. Наливайко, Т. С. Косенко // Философия образования. — 2013. — № 1 (46). — С. 228-245.
11. Папуткова, Г. А. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов / Г. А. Папуткова, Р. А. Саберов, И. Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. — 2021. — Т. 9. — № 4. — URL: <https://vestnik.mininiver.ru/jour/article/view/1284/851> (дата обращения: 10.07.2022).
12. Пассов, Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея / Е. И. Пассов. — Москва : Глосса-Пресс, 2006. — 240 с.
13. Пояснительная записка к основным требованиям к подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). — URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2022/01/25/1d9152246cc774fa54a30017b002508d/metodicheskie-rekomendatsii-po-podgotovke-kadrov-po-programmam-pedagogicheskogo-.pdf> (дата обращения: 09.07.2022).
14. Романова, О. В. Формирование коммуникативной компетенции студентов гуманитарных специальностей средствами педагогических мастерских: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Романова Ольга Владимировна. — Киров, 2010. — 22 с.
15. Скибицкий, М. М. Глобализация и задачи обновления духовных ценностей российского общества / М. М. Скибицкий // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2015. — № 1 (17). — С. 13-19.
16. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года. — URL: <http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9lxP7f2xm.pdf> (дата обращения: 09.07.2022).
17. Стурикова, М. В. Развитие коммуникативной компетенции студентов профессионально-педагогического вуза на занятиях по языковым дисциплинам : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (филология, уровень профессионального образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат педагогических наук / Стурикова Марина Владимировна. — Екатеринбург, 2014. — 22 с.
18. Стурикова, М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М. В. Стурикова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2015. — № 6. — С. 27-32.
19. Троицкая, Ю. В. Дистанционное развитие коммуникативной компетентности / Ю. В. Троицкая // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2021. — Т. 27. — № 2. — С. 70-76.
20. Трофимова, Г. С. Педагогическая коммуникативная компетенция: теоретический и прикладной аспекты / Г. С. Трофимова. — Ижевск, 2012. — 116 с.
21. Хорина, Г. П. Ценности русской культуры в условиях цивилизационного кризиса / Г. П. Хорина // Горизонты гуманитарного знания. — 2016. — № 6. — С. 16-26.
22. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сборник научных трудов / Под ред. А. А. Орлова. — Тула : Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — С. 117-137.
23. Чанкова, Е. В. Коммуникативная компетентность личности в условиях изменяющейся социальной реальности : специальность 22.00.06 «Социология культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук / Чанкова Елена Вадимовна. — Москва, 2016. — 45 с.
24. Штомпель, Л. А. Ценности современной культуры и необходимость «этической революции» / Л. А. Штомпель, О. М. Штомпель // Наука. Искусство. Культура. — 2019. — Вып. 4 (24). — С. 46-59.



25. Яковлева, И. В. Ценностно-целевые ориентиры как основа модернизации содержания образования / И. В. Яковлева, Ж. Н. Истюфеева // *Философия образования*. – 2018. – № 75. – Вып. 2. – С. 57–66.
26. Яковлева, И. В. Патриотизм, гражданственность, достоинство как аксиологические основы института образования / И. В. Яковлева // *Философия образования*. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 41–57.

УДК 37.012.1

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-33-37

**С. М. Журавлева**

*Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия*

## **ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* С помощью методов феноменологического анализа и философской рефлексии исследуются духовные и экзистенциальные аспекты вербального взаимодействия сторон в образовательном процессе. Специфика этого взаимодействия анализируется на примере контактной и дистанционной форм его организации. Анализируется характерная для цифровой образовательной среды замена живого общения преподавателей со студентами на стандартизированные и обезличенные задания, сопровождающаяся отказом от устной речи в пользу письменной. Рассматривается ряд особенностей живого слова в отличие от письменной речи и от видеотрансляции. Показывается невозможность полного перехода к цифровому образованию с одновременным сохранением заинтересованности и творческой вовлеченности студентов в образовательный процесс. Отмечается, что с внедрением и распространением дистанционных форм обучения в высшей школе эффективность и продуктивность образовательного процесса будут неизменно падать, что приведет, вопреки необоснованным ожиданиям реформаторов, к деградации российского образования и науки.

*Ключевые слова:* цифровые технологии, высшее образование, магия языка, эмпатия, энергетический аспект устной речи

**S. M. Zhuravleva**

*Altai State Agricultural University, Barnaul, Russian Federation*

## **PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION**

*Annotation:* Using the methods of phenomenological analysis and philosophical reflection, the spiritual and existential aspects of the verbal interaction of the parties in the educational process are investigated. The specifics of this interaction are analyzed by the example of contact and remote forms of its organization. The article analyzes the replacement of live communication between teachers and students with standardized and impersonal tasks, which is characteristic of the digital educational environment, accompanied by the rejection of oral speech in favor of written. A number of features of the living word in contrast to written speech are considered, the impossibility of a complete transition to digital education with simultaneous preservation of students' interest and creative involvement in the educational process is shown. It is noted that with the introduction and spread of distance learning in higher education, the efficiency and productivity of the educational process will invariably fall, which will lead, contrary to the unreasonable expectations of reformers, to the degradation of Russian education and science.

*Key words:* digital technologies, higher education, magic of language, empathy, energetic aspect of oral speech.

Современные образовательные стандарты, следуя модной (и как многие думают, прогрессивной) тенденции на повсеместную цифровизацию нашей жизни, требуют от вузов создавать цифровые образовательные платформы. Значение технологий в образовании – тема неоднозначная. Покуда они носили сугубо вспомогательный, инструментальный характер, их польза была очевидной. Расширенный и быстрый поиск информации в интернете, доступ

в электронные библиотеки, использование компьютерного моделирования для изучения разнообразных технологических процессов, быстрая обработка большого объема данных – эти и другие технологические возможности, несомненно, повышают эффективность обучения, увеличивают вовлеченность и заинтересованность студентов. Однако, как показала практика, все эти плюсы утрачивают свое значение, если образовательные технологии из инстру-

ментов образовательного процесса гипостазировать в акторы, то есть попросту заменить технологиями живых участников образовательной среды. Делается это под видом, якобы, удобства предоставления образовательных услуг населению, а продиктованы сии трансформации образовательной среды намерением превратить высшее образование в коммерческую услугу, подобную туристическому или ресторанному бизнесу. Поскольку же коммерческие услуги должны быть доступны потребителям, вузы обязаны предоставить любому, кто захочет купить данные услуги, необходимые материалы, обеспечить возможность сдать экзамен и получить диплом установленного государственного образца. Причем предоставлены потребителям все эти возможности должны быть в максимальной доступной форме, то есть в цифровой среде.

Таким образом, сегодня нас, рядовых преподавателей вузов России, заставляют принять как факт, что цель существования высшей школы – получение прибыли, а воспроизводство научных кадров и профессиональных ответственных граждан, способных работать на благо общества – дело вторичное и производное от прибыли. Эта цель определяет отныне всю стратегию развития вузов и безальтернативно навязывается «сверху» репрессивными методами административного давления. Главными инструментами коммерциализации высшего образования стали цифровизация и стандартизация образовательных ресурсов под лозунгами прогресса и развития (преодоления технологической отсталости российских университетов), а следствиями – оптимизация преподавательского состава (то есть увольнение тех, кто не приносит прибыли) и финансовая оптимизация, когда финансирование вузов ставится в прямую зависимость от количества обучающихся и количества самостоятельно заработанных средств.

Большинство преподавателей высшей школы категорически против самой идеи образовательных услуг, превращающей образование в торговую спекуляцию. Но, несмотря на протестные выступления в статьях и на конференциях<sup>1</sup>, ни руководство вузов, ни министерское начальство не хотят менять стратегию развития высшей школы в России, упорно не желая слышать тех, кто непосредственно заняты в образовательном процессе,

следовательно, наиболее компетентны в данных вопросах. Не вдаваясь в политические аспекты, разберем культурные и экзистенциальные последствия такой образовательной политики.

Методологической основой моего исследования являются метод феноменологического анализа и метод философской рефлексии, старейший в философии. Предметом анализа выступают духовные и экзистенциальные аспекты вербального взаимодействия сторон в образовательном процессе. В качестве теоретической философской базы взяты труды русских философов-имяславцев XX века П. А. Флоренского и А. Ф. Лосева, многопланово исследовавших энергийный аспект устной речи.

Первое, что необходимо отметить в связи с современными цифровыми трансформациями образовательной среды, это уменьшение количества аудиторных занятий за счет увеличения часов на самостоятельную работу студентов. Именно таковы реалии прикладного бакалавриата, где две трети часов, отведенных учебным планом на изучение общеобразовательных предметов, отданы на самостоятельную работу студентов, профильные же дисциплины также на две трети заменяются практикой. Данная тенденция активно внедряется, однако она совершенно не учитывает специфику контингента провинциальных вузов, где большая часть студентов не начитанные, с узким кругозором и не владеют устной речью. Их трудно привлечь к диалогу и невозможно заставить читать, и, тем более, самостоятельно изучать какие-то темы. Многие из современных студентов не способны к самоорганизации и самодисциплине, а потому при переводе на самостоятельное обучение в цифровой среде, они сразу теряют всякую мотивацию к непривычному для большинства из них умственному труду и быстро выпадают из образовательного процесса.

Но это только видимая часть айсберга. Второе следствие цифровизации высшей школы – это сведение к минимуму живого общения преподавателей со студентами даже при очной форме обучения. В результате, явно наметилась тенденция к замещению устной речи на письменную, и живого акта речи на видеотрансляцию. И здесь возникает целый ряд философских проблем.

Чем отличается живое слово от написанного? С точки зрения здравого смысла, наверное, ничем. Но с точки зрения философии между ними пропасть настолько глубокая, что великие учителя человечества намеренно не обращались к письму. Будда и Христос, Пифагор и Сократ учили только устно!

Живое слово магично. Согласно мысли русского философа П. А. Флоренского, много размышлявшего на эту тему, слово – это «тончай-

<sup>1</sup> Поскольку всех авторов, критикующих реформы высшей школы, упомянуть невозможно из-за их огромного количества, постольку сошлюсь на критические статьи своих коллег по кафедре гуманитарных дисциплин Алтайского государственного аграрного университета – доцентов Т. А. Артамоновой и И. Н. Каланчиной, активно выступающих против цифровизации и технократизма, коммерциализации и прагматизации высшего образования на всех возможных платформах [1],[6].

ший живой организм» [9, с. 260], который имеет спиральную структуру и как бы ввинчивается в сознание слушателя, «оплодотворяя» его смыслами. И тем глубже оно проникает в сознание, чем мощнее энергия оратора, увлеченность, профессионализм и искренность говорящего. Эта магичность слова буквально физически ощутима во время публичных выступлений выдающихся ораторов и проповедников. Их слова могут зажигать, повергать в ужас и отчаяние, воскрешать к жизни, заряжать энергией и вдохновлять на подвиг.

В образовательном процессе этот магизм языка также присутствует и играет очень важную роль, поэтому так важна увлеченность преподавателя своим предметом. Этот суггестивный (магический) аспект образовательного процесса трудно отрицать, он явно присутствует и оказывает большое влияние и на степень усвоения предмета студентами, и на дальнейший выбор ими специализации, и на мотивацию к обучению.

Помимо суггестивного аспекта в процессе живого общения преподавателя со студентами может и должен присутствовать эмпатический аспект – когда между собеседниками устанавливается психологический контакт и доверие друг к другу. Тогда их сознания вступают во взаимодействие, образуя некое поле взаимного притяжения (эмпатию). Это эмпатическое поле аналогично гравитации в физической природе. Суть эмпатии в том, что подобное притягивается к подобному: в случае сознаний подобие проявляется в общности (или схожести) интересов, мыслей, намерений, целей.

Слово, сказанное в этом поле взаимной эмпатии, обладает магнетизмом, поскольку заряжено взаимно: энергией говорящего, с одной стороны, и энергией внимания слушающих, с другой. В этом суть энергийного аспекта аудиторной коммуникации. При этом важно учесть, что слушание – это не пассивное состояние сознания. Внимание активно, оно предполагает сосредоточение, понимание смысла, анализ и оценку понятого (как минимум, согласие или несогласие). Более того, энергия внимания, равно как и энергия, исходящая от говорящего, – не только духовная, но и физическая. Понятие «духовная энергия» я употребляю здесь в широком смысле, как энергия разума<sup>1</sup>, та энергия, которая наличествует при мыслительной работе. Эту энер-

гию еще называют «сила мысли», она способна увлечь, захватить внимающие сознания, направить мысли аудитории к нужному предмету, погрузить в неизведанное, озадачить глубиной и новизной. Физическая энергия говорения связана с уверенностью, силой голоса, жестикуляцией и эмоциональностью (или же, наоборот, с противоположными по качеству проявлениями энергии – неуверенностью, слабостью, не эмоциональностью и т. п.) и, конечно, с напряженностью всех физических органов, связанных с говорением. Внимательное слушание также предполагает физическое напряжение. Как минимум, оно связано с удерживанием внимания на предмете с помощью напряжения органов слуха и зрения. Фокус внимания вступивших в эмпатический контакт сознаний сосредоточен на предмете диалога, взаимно усиливая познавательный интерес и интеллектуальный накал. Таким образом, живой диалог создает энергетическое напряжение (проявляющееся в духовном и физическом аспектах), способствующее концентрации внимания, вовлеченности в дискуссию и инспирации креативного мышления. Только живой диалог может создать эту магнетическую вовлеченность реципиентов в смысловое пространство, ведущую к наибольшей глубине проникновения в смысл, а, следовательно, к наибольшей эффективности и продуктивности образовательного процесса. Такова краткая феноменологическая суть вербальной коммуникации, специфичной для контактного обучения.

Однако, цифровая среда тормозит проявление эмпатии, поскольку лишает живую речь большей части энергии, выражающейся в уверенности и эмоциональности говорения, жестикуляции, интонациях, прямом непосредственном обращении к аудитории, личности и жизненному опыту слушателей. Во время дистанционной лекции-презентации на экранчике смартфона или планшета мы видим оскопленное изображение человека – маленькую «говорящую голову», в лучшем случае торс. Его движения скованы, глаза не горят, потому что сама ситуация общения с компьютером парализует своей неестественностью. Технологическая среда накладывает ограничения на поведение, жестикуляцию, проявления эмоциональности. Лектор не может апеллировать к аудитории, поскольку не видит ее из-за презентации на экране. Плюс ко всему этому презентация занимает все внимание студентов, которые потом даже не могут вспомнить, как выглядел преподаватель, крошечный портретик которого был в углу экрана.

Точно также личность педагога может оказать самое минимальное воздействие, будучи представлена в цифровой среде текстами лекций и презентаций. Сразу оговорюсь, что я не отрицаю

<sup>1</sup> Поскольку в философии понятие «дух» часто обозначает «разум» как реальность, постольку «духовный» означает «связанный с деятельностью разума», то есть с познанием истины. Осмыслению понятия «духовность» посвящена наша совместная статья с профессором Алтайского государственного аграрного университета А. В. Ивановым «Духовность и ее атрибуты» [4].

роль текстов в образовании, тем более что и образование, и самообразование всегда так или иначе были связаны с письменными текстами – учебниками, книгами, энциклопедиями. Речь идет не о значении текстов в образовательной практике, а о силе креативного и экзистенциально-трансформирующего воздействия на сознание письменной речи в сравнении с устной. Дело в том, что сам письменный текст становится живым и действенным, открывается новыми и важными смыслами для студента только тогда, когда обсуждается вживую на семинарском занятии в едином живом пространстве общения. Даже обсуждение онлайн в цифровой среде не способно его заменить, ибо студенты находятся в разных пространствах и в разном эмоциональном состоянии. Преподаватель не может охватить группу целиком, и у него нет достаточных средств, чтобы создать нужный интеллектуальный настрой. Он не видит глаз и рук студентов и не может контролировать наличие отвлекающих факторов.

Первым в научном языкознании обратил внимание на энергийный аспект живой речи Вильгельм фон Гумбольдт – немецкий философ, языковед, один из основателей европейской лингвистики, живший в конце XVIII века. «Язык – это объединенная духовная энергия народа», – писал он [2, с. 349]. В русской философии XX века тема магизма и энергийности слова была глубоко и тщательно исследована в научном и философском, диалектическом и феноменологическом аспектах П. А. Флоренским и А. Ф. Loseвым. «Слово – энергия мысли и осмысляющая сила» [7, с. 831] – неустанно повторяет Loseв на страницах своих работ, посвященных философии имени<sup>1</sup>. В современной философской науке этот энергийный аспект языка рассматривается в учебнике А. В. Иванова и В. В. Миронова «Университетские лекции по метафизике» [5, с. 427-429]. Энергийность – это сила слова, его способность воздействовать на реальность и менять ее. Реальность в данном случае может трактоваться широко, но поскольку у нас речь об образовании, то воздействие речи направлено, в первую очередь, на сознание учеников, на их личность. «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется», – сказал Ф. И. Тютчев, и это воистину так!

Если принять тезис, что смысл высшего образования не в том, чтобы только продавать информацию и дипломы, но в изменении сознания, в трансформации личности ученика через расширение кругозора, приобретение нового опы-

та мышления, формирования ценностей, тогда становится ясно, что образование – это процесс экзистенциально трансформирующий. Прямо или косвенно оно способствует изменению (росту) личности. Трансформация знаний, полученных от преподавателя, в живой опыт студента – это и есть изменение сознания, которое в конечном счете может привести и к сущностным переменам в характере реципиента, образе жизни и мыслей, в предпочтениях и оценках и даже в мировоззрении.

Таким образом, образовательный процесс не только не исключает суггестивно-магического экзистенциально-трансформирующего воздействия на личность и сознание обучающихся, но именно в этом воздействии заключается самая суть преподавания, определяющая его эффективность и продуктивность. Живым инструментом этого воздействия является устная речь, а целью – познавательный интерес и творческая вовлеченность реципиентов. А. Ф. Loseв однажды записал в дневнике: «... Сила имени в теперешней жизни ... нисколько не уменьшилась. Мы перестали силою имени творить чудеса, но мы не перестали силою имени завоевывать умы и сердца, объединять ради определенных идей тех, кто раньше им сопротивлялся, и это – ничуть не меньшая магия, чем та, о которой читают теперь только в учебниках» [8, с. 6]. «Имя» в данном размышлении можно и нужно понимать широко, как «имя существительное». «Завоевывать умы и сердца» с помощью слов (имен) – в этом и заключается наивысшая цель образования: зажечь умы студентов неутолимой жаждой познания. Этот «священный жар» ума будет питать их интерес и далее – в магистратуре, аспирантуре, исследовательской практике. И не нужно будет выдумывать способы стимуляции студентов к учебе в стиле «кнута и пряника», прибегая к помощи угроз отчисления и денежных подачек.

Касательно роли преподавателей в дистанционном образовании можно заметить еще такой важный момент – работа в стандартизированных условиях цифровой образовательной среды изменяет не только существо работы преподавателя, но и его отношение к своей деятельности. По существу, его работа сильно упрощается, поскольку задача преподавателя сводится к тому, чтобы дать типовой набор знаний, в строгом соответствии с образовательным стандартом и рабочей программой дисциплины, а после – проверить его усвоение. Для выполнения этой задачи нет необходимости в творчестве – создал типовой курс и далее только проверяя выполненные задания. Высшее образование в результате превратилось в рутинную деятельность как для преподавателей, так и для студентов, усваивающих набор информации по

<sup>1</sup> «Имя» в философии А. Ф. Loseва и П. А. Флоренского трактуется широко, как «имя существительное», в том числе и нарицательное, а не только одушевленное.



предметам при помощи решения типовых заданий<sup>1</sup>.

И это обезличенное образование, как нас хотят убедить адепты цифровизации, прогрессивно и, якобы, сделает потребителя образовательных услуг компетентным специалистом! Но так ли это? Да и правильно ли приравнивать понятия «компетентного специалиста» и «специалиста-практика, востребованного работодателями»? Рынок труда изменчив. Обеспечит ли практико-ориентированность и востребованность на рынке труда прирост научных знаний в будущем и установку выпускников на продолжение личностного роста и самосовершенствования? Именно наличие этих факторов определяет «прогрессивность» образования и качество подготовки специалистов. Подлинный специалист освоит любую профессию, предлагаемую рынком, если он не только обладает развитым интеллектом, но и гибким умом, стремится к знаниям и научен учиться, способен к творчеству.

Подведем итог. Современный курс на коммерциализацию, цифровизацию и стандартизацию убивает российское образование, ибо лишает студентов живого общения с преподавателями и сводит процесс обучения к общению с мертвым, оцифрованным и обезличенным (бездушным) ресурсом. Прогрессивность цифровизации образования – это очередная политическая мифология, не обоснованная и не подкрепленная фактами. Но, как и подобает мифологии, она обладает

сильным эмоциональным накалом, оказывающим убеждающее действие. «Как можно выступать против прогресса, ведь технологии – прямое следствие прогресса!», – убеждает здравый смысл. Но здравый смысл в сложных вопросах часто недальновиден и не глубок.

Обезличенная среда дистанционных технологий неспособна зажечь разум и пробудить интерес к познанию и творчеству, наоборот, она, скорее, убьет любой интерес рутинной и схематизмом. Стоит ли удивляться тому, что современные студенты в большинстве своем инертны, мало проявляют познавательной инициативы, ведь они интуитивно понимают, что являются средством, а не целью образовательного процесса. Целью теперь являются рейтинги и все, что их повышает и, соответственно, приносит доход вузу, – изобретения, достижения, статьи в Scopus и Web of Sciens, гранты, участия в национальных проектах и прочее. А живой студент с его интересами, мечтами, идеями, никому нынче не интересен – везде поточный метод и безликая цифровая среда. Все это несомненно приведет в будущем к деградации российской науки и падению уровня интеллектуальной культуры в целом. Единственный выход из этого падения в бездну нового варварства – вернуть образованию утраченные ценностные приоритеты, среди которых: безусловная ценность человека, уникальность его опыта и знаний; самостоятельная ценность образования и культуры (они должны быть вне всякой коммерции); ориентация на творчество и личностный рост преподавателя и студента (никакой рутины и шаблонов); важность общения как формального, так и неформального в процессе познания; бескорыстие; самоотдача; ориентация на духовный рост, на общее благо и духовные ценности. А технологии – пусть останутся средством, инструментом, использующимся по мере необходимости, без принуждения и навязывания.

<sup>1</sup> Конечно, можно представить себе преподавателя, который будет, подобно интернет-блогеру, работать на энтузиазме, снимать интересные ролики, постоянно их обновлять, быть всегда на связи, если возникнут вопросы. Но, во-первых, быть всегда на связи вряд ли осуществимо, и поэтому, во-вторых, отсутствие отдачи, живой непосредственной реакции быстро остудит творческий пыл, да и, в-третьих, на зарплате это творчество никак не отразится. Поэтому такой преподаватель, скорее, из области фантазий.

### Библиографический список

1. Артамонова, Т. А. Переход российской системы образования от идеалов просвещения к прагматизму и технократизму / Т. А. Артамонова // Человек: границы бытия : материалы международной научно-практической конференции / под научной редакцией С.А. Ан. – Барнаул : АлтГПУ, 2018. – С. 305–310.
2. Гумбольдт, В. фон. Об изучении языков, или план систематической энциклопедии всех языков / В. фон Гумбольдт // Язык и философия культуры / перевод с нем. О. А. Гулыга. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 346–349.
3. Дьяконов, И. М. Научные представления на Древнем Востоке / И. М. Дьяконов // Очерки истории естественно-научных знаний древности / под научной редакцией чл.-корр. АН СССР С. Р. Микулинского. – Москва : Наука, 1982. – С. 59–119.
4. Иванов, А. В. Духовность и ее атрибуты / А. В. Иванов, С. М. Журавлева // Вестник Кемеровского государственного института культуры и искусств. – 2021 – № 57. – С. 14–23.
5. Иванов, А. В. Университетские лекции по метафизике / А. В. Иванов, В. В. Миронов. – Москва : Современные тетради, 2004. – 647 с.
6. Каланчина, И. Н. Перспективы повышения уровня современного образования: от рыночной парадигмы к природосообразной / И. Н. Каланчина // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Выпуск 2. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – С. 42–46.
7. Лосев, А. Ф. Вещь и имя / А. Ф. Лосев // Бытие. Имя. Космос – Москва : Мысль, 1993. – С. 802–880.
8. Лосев, А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев. – Москва : Академический проект, 2009. – 300 с.
9. Флоренский, П. А. У водоразделов мысли / П. А. Флоренский // Сочинения. В 2 томах. – Москва : Правда, 1990. – Том. 2. – 447 с.

УДК 37.01

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-38-40

**Э. И. Забнева***Филиал Кузбасского государственного технического университета в г. Новокузнецке, г. Новокузнецк, Россия*

## ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ СМЫСЛ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема длительного намеренного изменения традиций отечественного образования как отживших и тупиковых, что фактически лишает сознание россиян глубинных корневых основ, дезориентирует их в ценностных основаниях. Потеря смыслообразующих ориентиров крайне опасна для русской цивилизации. Сложившаяся реальность требует реверсии духовного базиса отечественного образования.

*Ключевые слова:* образование, цивилизация, культура, ценности, глобализм, безопасность.

**E. I. Zabneva***Branch of Kuzbass State Technical University in Novokuznetsk, Novokuznetsk, Russia*

## THE CIVILIZATIONAL MEANING OF EDUCATION

*Annotation:* The article deals with the problem of a long-term intentional change in the traditions of domestic education, as obsolete and dead-end, which actually deprives the consciousness of Russians of deep root foundations, disorients them in value grounds. The loss of meaning-forming landmarks is extremely dangerous for Russian civilization. The current reality requires a reversal of the spiritual basis of domestic education.

*Key words:* education, civilization, culture, values, globalism, security

Если вторая половина двадцатого века обозначила себя как эпоха смены научной картины мира и доминирующего способа его познания, ориентированного на глобализм, то последние годы четко показали, что при всем универсализме и общей глобальной проблематике существуют различные типы общественного развития, где логика взаимоотношений между природой, обществом и людьми существенно отличаются. В различных культурах сохраняются уникальные явления, свидетельствующие как о своеобразии истории и жизнедеятельности народа, так и об индивидуальности его концепции образования [1]. Однако бесконечно продолжающаяся реформация системы российского образования, несмотря на выявленные негативные последствия модернизации, многие годы игнорировала закономерности и специфику традиционного развития системы.

Предложенные в последние десятилетия инновации, в основном ориентированные на глобальные цели интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, находятся в глубочайшем противостоянии с философией развития отечественного социума. Внедренные «сверху» зарубежные образцы, якобы выражающие прогрессивные тенденции в условиях социальной и культурной глобализации, за последние тридцать лет привели к искусственному отщеплению смысла образования от идеи развития нашей цивилизации.

Российская ментальность определила приоритет духовно-нравственных мотивов мышления

и деятельности русского человека над потребностями материального порядка, поэтому особенностью национального самосознания русского человека является наличие выраженной иерархии жизненных ценностей, в которой образование занимает приоритетную нишу. Образование наполняется особым содержанием социальной и культурной целесообразности, преемственности и интеграции общества. В контексте экономической глобализации абсолютизировалась маркетизация образования [6]. Неoliberalизм стал трактовать образование, как всякий производственный, коммерческий или финансовый бизнес, предоставляющий эффективные услуги в условиях жесткой конкуренции. Позиционирование образования как услуги, повлекшее за собой авторитарный менеджмент, количественные показатели эффективности, насаждение конкуренции, ориентацию на мировые рейтинги, привело к потере его культурологического смысла.

Еще один пресловутый вопрос – компетентностный подход, декларируемый сегодня как аксиома совершенствования отечественной системы образования. Сужение понимания образования с процесса накопления, усвоения, передачи и преобразования социального опыта до результата освоения компетенций, необходимых для подготовки человека к профессиональной деятельности, привело к примитивизму и формализации. Забывая о том, что исторические корни компетентностного подхода заложены применительно к способам быстрого развития единообразных навыков

солдат и индивидуальных производственных манипуляций в ряде массовых рабочих профессий, уже многие годы его перекалывают на систему образования в целом, что приводит к ограничению формирования способностей, требуемых в интеллектуальных и творческих профессиях. И как результат, поколение с неструктурированной речью, ситуативным мышлением и клиповым сознанием. Эра истероидов, ядро характеров которых составляют эгоцентризм, демонстративность и инфантильность при практически атрофированных способностях воспринимать длинные тексты и использовать критическое мышление при анализе информации.

Усиление эгоистических либерально-радикальных ценностей, прагматического и гедонистического типов смысложизненных ориентаций привело к уходу молодежи от проблем общества в свой индивидуальный мир, скрытый в гаджетах. А здесь не менее опасная и все более обостряющаяся проблема влияния на образование средств массовой информации. Глобальные компьютерные системы и, прежде всего – Интернет существенным образом корректируют образование, с одной стороны, расширяя его информационную базу, а с другой, размывая национально-культурный фундамент общекультурного, социо-гуманитарного развития личности, программируя население идеологическими, масскультурными штампами, подавляющим творческий потенциал современного человека.

Разрушительные последствия данных инноваций уже стали явными. Образование, больше не входящее в область культуры и общества, являющееся лишь вопросом экономической эффективности, привело к подверженности ложным трактовкам цивилизационного развития, медийным истериям и губительному монополярному мышлению. Доминирующая ориентация на западные ценности, противоречащие традициям отечественного культурного развития, ментальности населения страны, усилила миграцию как молодежи, так и подготовленных высококвалифицированных специалистов за рубеж, усложнила проблемы национальной безопасности, экономического, интеллектуального развития российского общества.

Прагматический смысл образования, фетишизация финансовой успешности привели к переливу подготовленных специалистов в несоответствующие сферы занятости. В количественном и качественном отношении система высшего образования, начиная с конца прошлого века, воспроизводит все более ослабленный потенциал для «внутреннего потребления» [5].

Масштабное сокращение количества дисциплин гуманитарного цикла, объемов и программ, прежде всего, социологии, психологии, культуроло-

гии, истории, привело к серьезным пробелам в знаниях молодежи основных закономерностей современного общественного развития, истории своей страны, систем моральных, культурных, духовных ценностей [4].

Но что еще более страшно, реализация данной глобалистской стратегии привела к попытке овладеть российским образовательным пространством через концептуальный контроль над образовательной политикой государства крупными зарубежными странами. Проникнув в сферу образования, нам пытались диктовать свою волю и тем самым оказывать влияние на жизнеспособность страны. Более того, нам предлагались светские установки, которые нужно было принять в качестве общечеловеческих ценностей. И хотя подобные ценности на самом деле были «чужим достоянием чужого мира», мы, в страхе не вписаться в европейскую развитую цивилизацию, им следовали, ломая свою прежнюю систему образования с ее культурно-идеологическими и коммуникативными элементами. Подобная мутация ценностно-целевых установок, если продолжать идти этой дорогой, заставит мутировать всю систему, включая и духовно-нравственные ориентиры, создающие цивилизационный каркас материальной и духовной культуры нашей страны.

Имея полученный результат, нужно отойти от нечеткости стратегической цели, задуматься над обоснованной концепцией современного отечественного образования. Реальная действительность уже сегодня жестко потребовала перехода с прагматического ситуационного смысла образования на цивилизационный, где ключевое значение приобретает культуроцентричность образования, основанная на русской национальной культуре, ее духовности, интеллектуальном содержании. Образование, являясь прямым фактором безопасности нашей страны, должно формировать социального субъекта с высоким уровнем социальной ответственности за сохранение своего мира. Поэтому проблема формирования отвечающей современности личности, ее мировоззренческого, творческого и профессионального потенциала выдвигается сегодня не только как проблема образования, а в большей степени как *проблема сохранения и развития цивилизации*. Отсюда и совершенно иная, – интегральная концепция оценки социальной эффективности образования, основанная на возможности оценивать вклад системы образования в социально-политическую, межнациональную и межпоколенную солидарность сообществ и общества, в устойчивое воспроизводство общественного интеллекта и многонациональной культуры России, а вместе с тем в формирование гражданской, этнической, экологической, информационной и других аспектов культуры.

Необходимо вернуться к восприятию образования как духовного созревания личности, к раскрытию аксиологии образования через «вечные» и «абсолютные» ее ценности [2]. Вернуться к менталитету – «тем глубинным, корневым духовно-нравственным, культурным истинам и мировоззренческим основаниям индивидуального и общественного поведения, которые при условии

их согласованного, массового проявления по своей духовной энергетической мощи оказываются несопоставимыми с любыми рукотворными материальными энергоносителями или политическими акциями» [3, с. 24]. «Именно поэтому данная духовная субстанция, «квинтэссенция культуры народа» должна сегодня занять подобающее ей место в философии образования» [3, с. 25].

### Библиографический список

1. Береговая, О. А. Философия образования в современной России / О. А. Береговая // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 3. – С. 31–39.
2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва : Школа-пресс, 1995. – 448 с.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – Москва : Флинта, 1998. – 432 с.
4. Григорьев, С. И. Неклассическая социология образования начала XXI века / С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева. – Барнаул : АРНЦ СО РАО, 2000. – 159 с.
5. Зборовский, Г. Е. Уроки неудавшейся модернизации образования // Социальная стратегия российской системы образования: материалы международной научной конференции – Третьих Санкт-Петербургских социологических чтений, 14-15 апреля 2011 г. / отв. ред. А. В. Воронцов. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – С. 39-45.
6. Информация в управлении образованием: теоретические проблемы : коллективная монография / П. А. Бояджиева [и др.] / под ред. : А. М. Осипова, П. А. Бояджиевой. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2018. – 179 с.

УДК 37:1

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-40-44

И. Н. Каланчина

*Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия*

## ИНВАРИАНТНОСТЬ ПРИНЦИПОВ КЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ОТ ПРОШЛОГО – К БУДУЩЕМУ

**Аннотация:** Вопрос выбора образовательной стратегии является одним из самых актуальных. От качества воспитания и образования подрастающих поколений напрямую зависит не только социальное и научно-техническое развитие страны, но суверенность и государственная безопасность. В отечественной системе образования до реформ 90-х годов применялись проверенные веками достижения западноевропейской и российской гуманистической педагогической традиций. Необходимо переосмыслить весь накопленный арсенал дидактических и педагогических достижений, исторически подтвердивших высокую эффективность, с тем чтобы вывести систему российского образования из кризисного состояния.

**Ключевые слова:** философия образования, классическая гуманистическая модель образования, фундаментальные принципы классической педагогической традиции.

I. N. Kalanchina

*Altai State Agricultural University, Barnaul, Russia*

## UNIVERSALITY OF THE PRINCIPLES OF THE CLASSICAL PEDAGOGICAL TRADITION: FROM THE PAST – TO THE FUTURE

**Annotation:** The issue of choosing an educational strategy is one of the most relevant. Not only the social and scientific and technical development of the country, but sovereignty and state security directly depend on the quality of upbringing and education of the younger generations. Before the reforms of the 1990s, the Russian education system used the centuries-old achievements of Western European and Russian humanistic pedagogical traditions. It is necessary to rethink the entire arsenal of didactic and pedagogical achievements that have historically confirmed their high efficiency in order to bring the Russian education system out of crisis.



Обсуждение проблем современного российского образования, особенно в контексте сложной внешнеполитической ситуации, обретает широкий резонанс. От качества воспитания и образования подрастающих поколений напрямую зависит социальное и научно-техническое развитие страны, суверенность и государственная безопасность, поэтому неудивительно, что дискуссии ведутся не только в телевизионных студиях, на профессиональных площадках, конференциях, в научных журналах, но даже на армейском, военно-техническом форуме.

Одним из самых обсуждаемых является вопрос о выборе наиболее эффективной стратегии и модели, т. е. что взять за основу: современные западные, ориентированные на рыночную парадигму, педагогические методы и подходы или прошедшие испытание временем ключевые принципы, выработанные за всю историю классической гуманистической традиции в образовании.

Мы предлагаем в качестве критериальной основы для выбора образовательной модели обратиться к одному из философских прозрений Ф. Достоевского, который считал своим долгом предостеречь будущие поколения от фатальных ошибок. Неслучайно в последнее время к творчеству писателя все чаще обращаются ученые и практики, в том числе интересующиеся проблемами формирования полноценной личности, человека будущего, поскольку Достоевский в своих творческих поисках выходил на фундаментальные вопросы и обобщения, которые поражают глубиной проникновения в главные вопросы цивилизационного развития и точностью философского прогнозирования [3]. Главным критерием благополучия цивилизации, по Достоевскому, является приоритет духовных ценностей над материальными.

В легенде о Великом инквизиторе (из романа «Братья Карамазовы») с помощью художественных средств (исповедального монолога испанского инквизитора XVI века) писатель рисует планы власть предержащих создать общество потребления по типу большого «глобального человеиника». В нем люди будут «обеспечены» с помощью новых технологий суррогатной едой; досугом в виртуальной реальности; низменными развлечениями, при этом становясь унифицированными, функционально натренированными, бездумными и бездушными существами, которые безропотно выполняют волю хозяев и которыми управляют в антигуманных целях. С помощью сложной метафоры Достоевский пытается предупредить о том, что внешнее и материальное не может становиться целью, это всего лишь сред-

ство для нравственного и интеллектуального развития человека и общества. В погоне за избыточным изобилием и внешними атрибутами иллюзорного благополучия неизбежно теряются высшие смыслы, а патологическое общество заведомо формирует человека-потребителя, человека-функцию, что в итоге чревато социальными потрясениями [2, с. 277-296].

Показательной также является критика со стороны современника Достоевского, одного из российских классиков гуманистической педагогики К. Ушинского проявлений рыночного подхода в образовании, или «того торгашеского направления, которое из жизни стало проникать и в школы» [8, с. 177-178]. Российский ученый пытался предупредить дальнейшее развитие этого негативного процесса «гуманизации образования», под которой понимал «вообще развитие духа человеческого», и надеялся, «что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках нас окружающих, а в нас самих» [8, с. 249].

Переходя к вопросу о выборе образовательной модели, мы предлагаем обсудить опыт западных стран, взяв для большей наглядности так называемый «феномен финской школы». В ряде научных и публицистических материалов последних лет можно найти предложения перенести этот опыт на почву отечественного образования. Как правило, авторы прежде всего делают акцент на высоком уровне материального и технического оснащения: это и современное оборудование; удобные холлы и светлые кабинеты; бесплатные горячие обеды; транспорт; введенные в учебный процесс экскурсии; отсутствие перегруженности учителей «бумаготворчеством»; ровные отношения между учителями, детьми и родителями. Конечно, здесь трудно что-то возразить, ибо все перечисленное – это то, чего сегодня так остро не хватает современной российской школе.

Но тем не менее все это внешние характеристики. На наш взгляд, гораздо важнее определить, как дела обстоят с содержательной стороной. Например, учат ли детей умению самостоятельно мыслить, без чего в дальнейшем невозможно ни самообразование, ни по-настоящему творческая составляющая в любой профессии; формируют ли привычку к самодисциплине, ежедневному труду, продуктивной интеллектуальной деятельности; прививают ли нравственное отношение к людям и к миру в целом, необходимые для полноценной жизни и самореализации; какие имен-

но цели лежат в основе системы образования? И, наконец, вопрос, который находится уже в плоскости философии образования, — какова цель, или кого планируют получить «на выходе»: человека-творца или человека-функцию («квалифицированного потребителя»)?

Нам могут возразить, что в финском образовании дела обстоят хорошо и в содержательном плане, ссылаясь на международные рейтинги, в которых финские школьники демонстрируют высокие показатели в навыках скорости чтения и решения математических задач. Но, во-первых, скорость чтения не гарантирует вдумчивого проникновения в смысловое ядро текста и, соответственно, адекватного его понимания. Во-вторых, как отмечают сами же финские специалисты, математическое образование в стране сильно упростилось за последние 30 лет. И в-третьих, процедура получения первенства в различных международных рейтингах необъективна, поскольку завязана в первую очередь на коммерческий интерес организаторов [9].

Кроме того, есть финские эксперты, которые не разделяют оптимизма в оценке качества национальной системы образования. В частности, в своей статье «Суровая оценка экспертов: Финляндия разрушила свою систему образования» Олли Айнола высоко оценивает утраченные достижения «золотого века» финского образования и одновременно критикует современное положение дел. «С кризисом 1990-х годов закончился тот период, когда бесплатная для всех средняя школа давала ученикам качественное образование, современные учебные материалы и полностью обеспечивала пособиями. После кризиса Финляндия одной из первых стран стала отправлять учителей в отпуск без сохранения содержания и перестала выплачивать зарплату подменяющим учителей. Финские школы начали многократно использовать учебники вплоть до состояния, когда они становились совершенно непригодными... Администрация обязала учителей составлять подробные отчеты, тщательное написание которых съедает их последнее время и истощает силы. Эта работа с документами достигла абсурдной стадии... показатели финских школьников по чтению, математике и естествознанию снизились после 2006 года» [9].

Заметно растет тенденция, в которой мнение о высоком качестве массового образования в западных странах рассматривается как широко распространенный миф, и в целом ряде работ европейских и американских исследователей приводятся убедительные аргументы в пользу таких критических оценок (на эти работы мы не ссылались) [4, с. 226-230, 5].

Говоря об отечественной модели, отметим, что до реформ 90-х годов прошлого века в нашей

стране действовала достаточно эффективная система образования, впитавшая все лучшие достижения западноевропейской и российской гуманистической педагогической традиций, которые по своей сути были инвариантны и универсальны, так как при всём разнообразии дидактических концепций, учений и педагогической практики, опирались на единый в своей сущностной основе педагогический идеал:

- человек есть носитель высших ценностей (Разум, Добро, Истина, Гармония, Справедливость, Общее Благо);

- высшая цель образования – развитие ребенка как укоренённой в обществе творческой индивидуальности, с целостным мировоззрением, базирующимся на глубоко осмысленных научных знаниях о мире и человеке;

- ведущая роль в образовательном процессе принадлежит учителю-наставнику, отвечающему за воспроизводство нравственного, когнитивного, т. е. всего культурного опыта социума;

- в воспитании и обучении необходимо применять только природосообразные методы и приемы, которые оптимально коррелируют с био-социальной природой самого педагогического процесса в целом и одновременно резонируют с индивидуальными особенностями конкретного ученика;

- только разумное руководство учителя обеспечивает реализацию законов социального наследования в процессе образования и превращения ученика в познающую, творческую и нравственно действующую личность. Помогая в этом процессе самосовершенствования и приближения к воплощению личностного идеала, учитель сам должен стремиться к развитию в себе социально активной личности, синтезирующей рациональное и нравственное начала [6, с. 63-64].

Мы уже отмечали, что в советской педагогике были творчески переосмыслены и претворены в практику лучшие идеи мировой классической традиции в образовании. В частности, многое было заимствовано из системы Я. А. Коменского, которая в свою очередь является уникальным сплавом достижений предшествующих веков. В фундаментальном труде «Великая дидактика» Коменский так формулирует свой подход:

- 1) педагогическая деятельность есть и самое сложное из всех искусств – воспитание «человеческого в человеке»;

- 2) человек – высшая ценность, «микрокосм», наделенный разумом и безграничными возможностями к познанию мира, творчеству, единению с другими людьми, духовно-нравственному совершенствованию;

- 3) имея все эти способности в задатках, человек не сможет развить их без надлежащего воспитания и образования: «примеры показы-

вают, что человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем... всем рожденными людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми» [7, с. 283-284].

4) в иерархии педагогических задач главенствующее место отводится нравственному воспитанию. «Следовательно, прав Сенека, говоря: «Сперва учись хорошим нравам, а потом мудрости, которая без хороших нравов усваивается плохо» [7, с. 366-39];

5) в определении содержания знаний Коменский особую роль отводил идее «пансофии» (всеобщей мудрости), степень постижения которой углубляется по мере взросления человека, то есть любой человек может приобщиться к «пансофическим» знаниям – соответственно индивидуальному уровню развития способностей;

6) принцип равных стартовых возможностей: возможность получить образование должна быть у самого неспособного ребенка, необходимо только настроить педагогическую деятельность в соответствии с его индивидуальными когнитивными особенностями. «Совершенно неразумен тот, кто считает необходимым учить детей не в той мере, в какой они могут усваивать, а в какой только сам он желает; так как нужно помогать способностям, а не подавлять их, и воспитатель юношества, так же как и врач, является только помощником природы, а не ее господином» [7, с. 347].

7) «школа без дисциплины есть мельница без воды», только при дисциплине-порядке можно вести воспитание, и образцом дисциплины должен быть учитель.

8) учитель – это носитель духовности и нравственности, и образец дисциплины, и художник-творец, садовник, и даже сравнивается с солнцем: «Подражая солнцу, руководитель школы будет стараться удерживать юношество в должных рамках... Постоянными примерами, являясь сам живым образцом во всем, чему нужно научить. Без этого все остальное будет напрасно» [7, с. 436]. Личность учителя – ключевая фигура в образовании, ответственная за воспроизводство культурного, когнитивного и нравственного опыта общества; установка на такое обучение, которое гармонично резонирует с биологической, психологической, социальной и духовной природой человека. Справедливо будет назвать дидактическое учение Коменского развернутой целостной программой гуманистического педагогического идеала.

9) главная цель образования – развитие в ребенке творческой индивидуальности, гармонично укорененной в обществе, с целостным научным мировоззрением.

Действительно, сформирована уникальная методологическая база, определенные фунда-

ментальные принципы классической традиции (установки, подходы, принципы), которые продемонстрировали высокую эффективность при обучении и воспитании многих поколений и которые способствовали успешному продвижению советского образования, науки, техники и культуры в авангарде цивилизационного прогресса. Что же это за принципы? В мировой философии образования, в классической гуманистической педагогике в течение многих веков нарабатывалась система принципов. Причем это не рецептура каждого действия, а методические установки, которые лежат в основе классического идеала воспитания и образования.

Например, принцип глобального эволюционизма, который предполагает, что в Универсуме все системы от атома до мега-галактики (в том числе отдельные люди и общество, цивилизация в целом) развиваются от более низшего уровня к более совершенному. Если постоянно нарушать закон эволюции, то в итоге система погибнет. Соответственно, образование – это такой ключевой социальный институт, который призван перманентно реализовать принцип глобального эволюционизма, обеспечивая при этом цивилизационную преемственность между разными поколениями. Или принцип природосообразности, предполагающий, что обучение и воспитание должны полностью соответствовать биологической, психологической, социальной и духовной природе человека. Принцип идеалосообразности опирается на ценностную иерархию как пример-образец, основанную на устойчивых представлениях о добре и зле. Принципы природосообразности и идеалосообразности в советское время не всегда были четко артикулированы, но ими была пронизана вся система частных методов и общих методик – отсюда столь высокие результаты советского образования. Во время занятий учителя/педагога ориентировались именно на эти ключевые принципы. При составлении учебников, разработке текстов задач и упражнений методисты исходили именно из такого же миропонимания, из таких же принципов. Не везде педагогическая деятельность соответствовала самым высшим образцам, так как понятно, что есть идеал, а есть реальная жизненная практика. Поэтому кто-то лучше, а кто-то хуже владел этими принципами, но они транслировались с самого высокого уровня управления системой образования и страной.

Отметим еще раз, что речь идет о целостной системе принципов классической педагогики. Применяя их, педагог всегда будет иметь возможность выстроить наиболее эффективную систему методов и частных приемов преподавания как для группы учащихся, так и для отдельного ученика. При этом система принципов – это не конкретные приемы и методики, которые всегда

уникальны и имеют подвижную, творческую природу, а скорее – инвариантные мировоззренческие и педагогические установки.

Инвариантной, проявившейся во всех достижениях мировой педагогической традиции, является целевая установка (в качестве основной цели образования) на формирование гармонически развитой, концептуально мыслящей, нравственно зрелой личности, с целостной картиной мира. Универсальным является принцип соблюдения социальной иерархии взрослый – ребенок / учитель – ученик. К сожалению, в значительной части современных образовательных программ этот принцип (впрочем, как и большая часть других) намеренно подменяется антинаучным тезисом о том, что ребенок школьного возраста – это «самостоятельный субъект образования», который строит свою «образовательную траекторию». В этом случае игнорируются проверенные временем научные основы возрастной психологии, где убедительно обоснована специфическая черта детской и подростковой психики, предполагающая, что ученики этого возраста во многом ведомы, они находятся еще только на первых ступенях освоения всего арсенала форм когнитивной и социокультурной деятельности, накопленных обществом. Это возрастной период во многом подражательный. И даже с точки зрения здравого смысла: как могут школьники или студенты самостоятельно формулировать познавательные цели, задачи и темы, если у них еще нет достаточных знаний и опыта в изучаемых дисциплинах. Для того образование, как социальный институт и существует, чтобы старшее поколение в лице профессиональных педагогов-наставников пере-

давало знания и культурные коды подрастающим поколениям, способствуя успешной социализации молодежи.

Помимо перечисленных выше принципов в советской системе образования много внимания уделялось интеграции обучения с производительным трудом, политехническому образованию, формированию научного мировоззрения, эстетическому и нравственному воспитанию.

Возвращаясь к проблеме необходимости пересмотра действующей образовательной модели, отметим, что вопреки распространявшемуся долгие годы мнению о низкой эффективности, опыт советского образования многими ведущими экспертами признается как образцовый и достойный для возвращения в российские школы, колледжи и вузы. Но этот тезис сегодня подвергается наибольшей критике, звучат сомнения, возможно ли в принципе перенести методику и программы советской школы в XXI век. И здесь необходимо сделать важное уточнение: конечно же, опытные практики (учителя, преподаватели вузов, ученые) прекрасно понимают, что невозможно, да и не нужно пытаться повторить во всех деталях советскую систему образования.

На наш взгляд, необходимо на новом уровне, применительно к новым историческим реалиям, переосмыслить систему фундаментальных принципов классической гуманистической традиции в образовании, весь накопленный арсенал дидактических и педагогических достижений, исторически подтвердивших высокую эффективность, с тем чтобы реализовать основную цель российского образования – формирование человека-творца.

### Библиографический список

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы / Ф. М. Достоевский // Собрание сочинений. В 15-ти томах. – Ленинград : Наука, 1991. Т. 9. – 674 с.
3. Шафран, А. Столкновение века, или Актуальный Достоевский / А. Шафран, А. Ильницкий. – Парламентская газета. 09.08.2022. – URL: <https://www.pnp.ru/politics/stolknovenie-veka-ili-aktualnyy-dostoevskiy.html> (дата обращения 15.09.2022).
4. Каланчина, И. Н. Основные стратегии образовательной политики в условиях глобализации / И. Н. Каланчина // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 226-230.
5. Каланчина, И. Н. Экономические и мировоззренческие основания рыночной парадигмы в образовании / И. Н. Каланчина // Человек в экономико-правовом и политическом пространстве : сборник научных статей по материалам XXIII региональной научно-практической конференции (Барнаул, Алтайский институт труда и права (филиал) Академии труда и социальных отношений, 26 апреля 2019 г.). – Барнаул : АлтГУ, 2019. – С. 59-67.
6. Каланчина, И. Н. Личность в образовании: история и современность / И. Н. Каланчина. – Барнаул : Аз Бука, 2005. – 134 с.
7. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. В 2 томах. – Москва : Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.
8. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Предисловие. / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. В 2 томах / Под ред. Г. С. Костюка, Д. О. Лордкипанидзе, М. Ф. Шабаевой. – Москва : Педагогика, 1974. Т. 1. – С. 3-10.
9. Olli Ainola. Asiantuntijoiden karu arvio paljastaa: Näin Suomi on murskannut koulujärjestelmänsä. – URL: [http://www.iltalehti.fi/politiikka/201711132200529441\\_pi.shtml](http://www.iltalehti.fi/politiikka/201711132200529441_pi.shtml) (дата обращения 17.09.2022).



## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЕКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**Аннотация:** В статье приводятся результаты исследования понятий «проекция», «ценностно-смысловая сфера», «проективное мышление», установлена и воссоздана структура проективного мышления у студентов педагогического вуза. В эмпирической части исследования автором отмечается, что у студентов младших курсов наблюдается крайне низкая внутренняя поддержка, что выражается в высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), высокий внешний локус контроля. В исследуемой группе студентов подтвердилась часть первой и второй гипотез нашего исследования: чем более целостные образы, получаемые у субъекта в проективном оценивании, тем выше у него показатели целеполагания, локус-контроля Я при оценке ценностно-смысловой сферы личности; чем более позитивные образы, получаемые у субъекта в проективном оценивании, тем выше показатели синергии при оценке самоактуализации личности. Также в исследуемой группе студентов подтвердилась часть первой и второй гипотез нашего исследования: чем более целостные образы, получаемые у субъекта в проективном оценивании, тем выше у него показатели целеполагания, локус-контроля Я при оценке ценностно-смысловой сферы личности; чем более позитивные образы, получаемые у субъекта в проективном оценивании, тем выше показатели синергии при оценке самоактуализации личности.

**Ключевые слова:** проективное мышление студентов, ценностно-смысловая сфера личности, высшее педагогическое образование, профессиональная самоактуализация.

Е. А. Kolesnikov

*Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia*

## THE STUDY OF PRODUCTIVE THINKING THROUGH THE PRISM OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF PERSONALITY STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

**Annotation:** The article presents the results of the study of the concepts of “projection”, “value-semantic sphere”, “projective thinking”, the structure of projective thinking among students of a pedagogical university is established and recreated. In the empirical part of the study, the author notes that undergraduate students have extremely low internal support, which is expressed in a high degree of dependence, conformity, lack of independence of the subject (“externally directed” personality), a high external locus of control. In the studied group of students, part of the first and second hypotheses of our study were confirmed: the more holistic the images obtained from the subject in the projective assessment, the higher his indicators of goal-setting, locus-control of the Ego in assessing the value-semantic sphere of personality; the more positive the images obtained from the subject in the projective assessment, the higher the indicators of synergy when assessing the self-actualization of the individual. Also, in the studied group of students, part of the first and second hypotheses of our study were confirmed: the more holistic the images obtained from the subject in the projective assessment, the higher his indicators of goal-setting, locus-control of the Ego in assessing the value-semantic sphere of personality; the more positive the images obtained from the subject in the projective assessment, the higher the indicators synergies in the assessment of self-actualization of personality.

**Key words:** students’ projective thinking, value-semantic sphere of personality, higher pedagogical education, professional self-actualization.

Ценностно-смысловая сфера личности является по своей структуре системой, ценности и смыслы входят в структуру направленности и определяют психическую активность человека.

Студенческая среда представляет собой социально активную часть общества, в которой проявляются базовые признаки психической активности. Обращение к их ценностно-смысловой сфере

продиктовано значимостью определения поиска личностных резервов для более успешного профессионального самоопределения и развития современных студентов педагогического вуза.

Проективное мышление в качестве интегративного индивидуально-личностного образования также оказывает определённое влияние на характеристики поведения человека, продуктивность его познавательной деятельности.

В студенческом возрасте происходит активное развитие ценностно-смысловой сферы, функциональный уровень развития проективного мышления является онтогенетически наиболее высоким, в связи с чем исследование соотношения данных психологических образований представляет особый интерес как для психологической, так и для педагогической науки. Последняя теза и определяет научную новизну нашего исследования.

Нами выдвинута гипотеза о том, что между проективным мышлением и ценностно-смысловой сферой личности существует взаимосвязь, а именно:

1) чем более целостные и законченные образы, получаемые у субъекта в проективном оценивании, тем выше у него показатели целеполагания, локус-контроля Я и локус-контроля жизни при оценке ценностно-смысловой сферы личности;

2) чем более позитивные и эмоционально насыщенные образы, получаемые у субъекта в проективном оценивании, тем выше показатели креативности, синергии, внутренней поддержки, при оценке самоактуализации личности;

3) студенты-психологи, обучающиеся в институте на базе средней школы и на базе средне-профессионального образования, не имеют различий в восприятии проективных образов.

Целью исследования является воссоздание содержания проективного мышления студентов педагогического вуза и определение степени взаимосвязи с их ценностно-смысловой сферой.

Нами был исследован комплекс терминов, которые составили терминологическое поле исследования, а именно: «проекция» (Ф. Гальтон, З. Фрейд, Ч. Перлз, Л. Франк, Г. Мюррей, Л. Беллак, Е. Т. Соколова и другие); «ценностно-смысловая сфера» (В. Джеймс, А. Адлер, В. Франкл, Р. Солсо, Л. С. Выготский, В. А. Лекторский и другие); «проективное мышление» (Ф. Гальтон, Л. Франк, Дж. Брунер, Г. Роршах, М. Эпштейн, И. Вайнер, Л. Беллак, Д. Н. Узнадзе, Е. Т. Соколова и другие).

Также в теоретической части исследования бала установлена и воссоздана структура проективного мышления. Отметим, что под проективным мышлением у студентов педагогического вуза мы понимаем мышление, проявляющееся в умении латерально, критически, креативно про-

мысливать будущее, используя для этого определенные процедуры [3]. Выделены следующие признаки проективного мышления: а) проективное мышление, направленное на решение задач, связанных с реализацией проблем практической деятельности; б) проективное мышление, направленное на выстраивание прогноза индивидуального развития; в) проективное мышление, направленное на рефлексию полученного социального опыта [1].

В эмпирическом исследовании были поставлены следующие задачи:

1) осуществить констатирующий эксперимент, направленный на исследование проективного мышления и ценностно-смысловой сферы личности студентов педагогического вуза;

2) провести количественный и качественный анализ результатов исследования и проверить статистическую значимость показателей.

В контрольную группу входили студенты-психологи ФГБОУ ВО ГПИ им. В. Г. Короленко (Удмуртия, г. Глазов), обучающиеся на базе средне-специального образования и на базе школы в количестве 23 человек. Все респонденты женского пола в возрасте от 19 до 23 лет. С целью сохранения анонимности групп мы условно обозначили их как: 1 группа (обучающиеся на базе средне-специального образования); 2 группа (обучающиеся на базе школы).

Для изучения диагностируемых показателей были выбраны следующие методики:

1) «Самоактуализационный тест» А. Маслоу для исследования самоактуализационной сферы личности.

2) Тест «Смыслжизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева для характеристики ценностно-смысловой сферы личности.

3) Для исследования проективного мышления применили «Тематический апперцептивный тест» Г. Мюррея.

Для интерпретации данных в ходе нашего эксперимента мы выделили только 4 категории, которые в последствии можно сопоставить с полученными данными по самоактуализационному тесту и тесту смыслжизненных ориентаций.

Категория «Уходы». Уходом называется поведение испытуемого, направленное на уклонение от требуемых ответов. Уход следует отличать от отказа. При уходе испытуемый как бы заменяет истинные ответы путем подстановки других ответов. Уходы бывают умышленными и неосознанными. Различают 4 основных варианта ухода, но мы работали только по одному варианту.

Это описательный вариант. В этом случае из всей 5-частной схемы рассказа (момента, изображенного на картине, истоков, исхода, мыслей, эмоций) испытуемым используется только 1 момент, т. е. дается лишь описание изображенного.

Оно может быть либо излишне детализированным, с упоминанием каждой подробности, либо очень кратким. В последнем случае рассказ принимает примерно следующий вид: «Здесь сидит мальчик. Вот скрипка. Мальчик сидит и... смотрит на скрипку... Я больше ничего не знаю».

Уход от правильных ответов может иметь место по отношению ко всем картинам или избирательно к некоторым. Уход как реакция на отдельные картины может означать как неприятие ситуации вследствие полного незнания ее (чуждая среда и сфера), так и неприятие ситуации вследствие ее значимости. В этом случае указанная реакция свидетельствует о том, что ситуация неприятна и является отражением уже произошедшего вытеснения.

Категория «Солидаризация». Солидаризация рассматривается как понимание какого-либо лица, разделение его взглядов, сочувствие этому лицу и соучастие в его переживаниях. Испытуемый может не принимать позиции лица (т. е. не отождествлять себя с ним), но тем не менее его качества и свойства будут импонируют испытуемому. Обычно эти качества испытуемый прямо называет.

Солидаризация означает, что с человеком, подобным изображенному, у испытуемого могут быть точки соприкосновения. Таким образом, по особенностям солидаризации мы судим о характере интерперсональных связей, о круге лиц, составляющих среду, в которой действует человек, и (косвенно) об особенностях этой среды.

Категория «Ошибки восприятия». Ошибкой восприятия считается название, но не выдумывание и добавление предметов не того типа и вида, что изображены на картинке. Ошибки восприятия – признак доминирования прочных установок, признак нарушенного баланса между внешними и внутренними моментами, определяющими особенности воспринимаемого образа (сдвиг в сторону внутренних тенденций).

Категория «Количество деталей». Значительное количество деталей, взятых из картины, оценивается как склонность к полемому поведению. И наоборот, малое количество деталей картины, используемых для построения рассказа, характеризует самостоятельность лица, его независимость и в то же время сниженное внимание к окружающему.

В исследованиях по самоактуализационному тесту участвовали обе группы. Максимальные значения по шкалам следующие: а) шкала поддержки – 91 балл; б) шкала синергии – 7 баллов; в) шкала креативности – 14 баллов. При обработке были выявлены следующие средние значения по каждой из шкал, представленные в процентном соотношении, а именно: шкала поддержки – 48 % респондентов, шкала синергии – 57 %, шкала креативности – 44 % респондентов. Дан-

ные свидетельства о том, что внутренняя поддержка у студентов крайне низка. У них высокая степень зависимости, конформности, несамостоятельность субъекта («извне направляемая» личность), высокий внешний локус контроля. Только 6 человека показали результат немного выше среднего, 12 человек – показатели близки к среднему значению, но немного не доходят до него, 5 человек – показатели внутренней поддержки очень низки.

Способность студентов к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и других выше среднего. Но данные так же расхожи. У 11 человек относительно высокие результаты, у 12 – очень низкие результаты.

Творческая направленность у студентов в процентном соотношении колеблется в пределах 50 %. По нашему мнению, студенты-психологи проявляют признаки достаточно высокой креативности, имеют высокую внутреннюю поддержку, так как эти категории прямо отражаются на работе с людьми.

Далее мы интерпретировали данные теста смысловой ориентации.

Максимальные значения по тесту смысловой ориентации раскладываются так: а) шкала целеполагания – 42 балла; б) шкала локус-контроля Я – 28 баллов; в) шкала локус-контроля жизни – 42 балла.

Показатели по тесту смысловой ориентации у респондентной группы относительно высокие. Результаты исследования в процентном соотношении у испытуемых выглядят следующим образом: а) шкала целеполагания – 71 %; б) шкала локус-контроля Я – 72 %; в) шкала локус-контроля жизни – 71 %. Это говорит о том, что студенты ставят перед собой четкую цель, понимают, что именно они – хозяева жизни и способны сами повлиять на свою жизнь, и уверены в самостоятельном осуществлении своего жизненного выбора.

Распределение низких, средних, высоких значений по шкалам у группы отличается друг от друга. У испытуемой группы показатели целеполагания распределились следующим образом: у 10 человек – средние значения, у 13 – высокие показатели. Это говорит, как уже утверждалось выше, о представлении своих целей, об умении ставить перед собой реальные, достижимые цели и, соответственно, достигать их.

Шкала локус-контроля Я говорит нам о представлении студентами о себе, как сильной личности в целом, обладающей свободой выбора. Показатели в группе так же весьма впечатляют: средние показатели лишь у 7 человек из 23,

остальные 16 человек показали высокие балльные результаты.

По шкале локус-контроля жизнь или управляемость жизни показатели в основном выше среднего значения: 14 человек – средние баллы, 9 человек – высокие. Это говорит об убежденности исследуемых в том, что они контролируют свою жизнь, свободно принимают решения и воплощают их в жизнь.

Так, для интерпретации данных по тесту тематической апперцепции мы выбрали 4 категории: уходы, солидаризация, ошибки восприятия, количество деталей.

Результаты были внесены в таблицы контент-анализа попарно по категориям. Пример эмпирической обработки результатов по категориям «солидаризация» и «ошибка восприятия» представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Первый пример обработки тематического апперцептивного теста методом контент-анализа (категории «солидаризация», «ошибка восприятия»)

№	Солидаризация		Ошибка восприятия («-» - ошибка есть, «+» - ошибки нет)	
1	Переосмысливает себя	+	Мальчик делает уроки	+
2	Чувство двоякое	0	Дочь – в школу, мать – беременна, отец – работает	+
3	Хочет защиты (физическое истощение)	-	Девушка стоит около двери	+
4	Играет с ней	-	Девушка спрашивает любимого	+
5	Интересно	+	Соседка	+
6	Улыбнулась	+	Девушка и друг семьи	+
7	Начала мечтать	+	Девочка слушает, мама читает	-
8	Приятные мысли	+	Девушка задумалась	+
9	Жить свободно, самостоятельно	+	Девушка убегает от наставницы	+
10	Греются теплотой друг друга	+	Мужчина и женщина встретились	-
11	Станет жить припеваючи	+	Сумка в переулке	0
12		0	Дочь советуется с матерью	-
13	Не верит, ревет	-	Муж рядом с женой убитой	-
14		0	Мужчина приходит домой	+
15	Не может найти себе место	-	Убийца	+
16	Даль чистая, спокойная	+	Даль чистая	+
17	Отчаялась	-	Девушка на мосту	+
18		0	Девушка разговаривает с теткой	+
19	Тепло, уютно, спокойно	+	Деревня зимой	-
20	Устал, замерз, нервничает	-	Мужчина под фонарем	+
f=10, n=6, r=17, t=37 c=(100-60)/17*37=40/629=0,063			f=14, n=5, r=19, t=37 c=(196-70)/19*37=126/703=0,179	

Как мы видим из таблицы, данные категории – солидаризация и ошибка восприятия – посчитаны по формуле коэффициента Яниса, который вычисляет соотношение положительных и отрицательных суждений. В категории солидаризации положительные суждения говорят о положительных эмоциях и чувствах писавшего, отрицательные – соответственно об отрицательных, суждения отмеченные нулем – ответ не несет эмоциональной окраски или в ответе не говорится о чувствах героя картинки. Категория ошибка восприятия посчитана немного по другому принципу. Здесь минусом отмечены суждения, которые лишь формально описывают картинку, т. е. автор перечисляет изображенное, но не добавляет деталей, не привносит ничего своего;

плюсом – ответы, в которых нет формальности, есть дополнительные детали, моменты от себя; нулем – суждения, не вносящие ясность в суть изображенного. Эти категории мы сопоставляли со шкалами самоактуализационного теста.

Для двух других категорий – количество деталей и категория «уходы» – был подсчитан только удельный вес каждой из категорий отдельно. Такая необходимость возникла в связи с тем, что в обоих случаях нельзя ни одному суждению приписать отрицательные, положительные или нейтральные черты. В данном случае в категориях подсчитывались следующие моменты: для категории количество деталей – количество предметов, которым автор уделяет внимание при описании картинки, для категории «уходы» – сколько



из 5 частей (момент, изображенный на картине, исток, исход, мысли, эмоции) описаны в том или ином суждении. Данные, описанные в качествен-

ном анализе, можно увидеть в таблице 2. Данные этих категорий мы сопоставляли со шкалами теста смысловых ориентаций.

Таблица 2

Пример обработки тематического апперцептивного теста методом контент-анализа (категории «качество деталей», «уходы»)

№	Количество деталей	Категория «Уходы»
1	Мальчик	5-частная
2	Мать, дочь, отец, дом, озеро	5-частная
3	Девушка	5-частная
4	Девушка, любимый	5-частная
5	Соседка, хозяйка	4-частная
6	Девушка, друг семьи	3-частная
7	Девочка, мама	5-частная
8	Девушка	5-частная
9	Девушка, наставница, любимый человек	5-частная
10	Мужчина, женщина	5-частная
11	Закоулок, сумка, драгоценности, кто-то	3-частная
12	Дочь, мать	3-частная
13	Муж, жена	4-частная
14	Мужчина, жена, окно, подарок	4-частная
15	Убийца, жертвы	4-частная
16	Я, даль	4-частная
17	Девушка, мост, дом	4-частная
18	Девушка, тетя	4-частная
19	Деревня, домики, метель	4-частная
20	Фонарь, улица, мужчина, девушка	5-частная
	<b>K=49/135=0,36</b>	<b>K=86/135=0,64</b>

В ходе обработки диагностического материала мы получили 23 разных результата с 20 ответами в каждом бланке. Контент-анализ является наиболее эффективным для обработки проективных тестов. Здесь мы не следовали какой-либо определенной, строгой инструкции, а вправе были выбирать форму обработки. Полученные в числовом виде результаты не дадут объяснения, была ли подтверждена гипотеза. Поэтому в следующем параграфе мы рассмотрим математико-статистическую обработку данных.

Для проверки гипотезы нами была проведена математико-статистическая обработка при помощи критерия ранговой корреляции rs Спирмена, U-критерия Манна-Уитни.

Мы сопоставили друг с другом шкалы поддержки, синергии, креативности из самоактуализационного теста со шкалами солидаризации

и ошибкой восприятия из тематического апперцептивного теста. При этом проверили второй пункт гипотезы. Так же сопоставили шкалы целеполагания, локус-контроля Я и локус-контроля жизни из теста смысловых ориентаций со шкалами количество деталей и категория «уходы» из тематического апперцептивного теста.

Для первой статистической проверки сформулируем 2 гипотезы:

H0: корреляция между шкалами теста смысловых ориентации и шкалами теста тематической апперцепции статистически не значима.

H1: корреляция между шкалами теста смысловых ориентации и шкалами теста тематической апперцепции статистически значима.

В ходе проверки гипотез были получены данные, представленные в таблице 3. (см. Таблицу 3).

Таблица 3

Данные математико-статистической обработки по исследуемой группе первой пары гипотез

№	Шкалы	Количество деталей	Категория «уходы»
1	Целеполагание	$r_{\text{эмп.}} = 1,177$	$r_{\text{эмп.}} = 0,194$
2	Локус-контроля Я	$r_{\text{эмп.}} = 1,143$	$r_{\text{эмп.}} = 0,189$
3	Локус-контроля жизни	$r_{\text{эмп.}} =  -0,180  = 0,180$	$r_{\text{эмп.}} = 0,236$

Для выборки  $n=23$  при  $p=0,05$   $r$  крит. $=0,58$ , при  $p=0,01$   $r$  крит. $=0,73$ .

Правило вывода: если  $|r_{эм}| < r_{кр'}$ , то гипотеза  $H_0$  принимается. В противном случае – гипотеза  $H_0$  отвергается.

Таким образом, в 2-х случаях из 6 гипотеза  $H_1$  принимается: корреляция между целеполаганием и количеством деталей, локус-контроля Я и количеством деталей есть, и она статистически значима. В остальных случаях принимается гипотеза  $H_0$ : корреляционная связь статистиче-

ски не значима, т. е. связи между шкалами нет.

Для второй статистической проверки сформируем 2 гипотезы:

$H_0$ : корреляция между шкалами самоактуализационного теста и шкалами теста тематической апперцепции статистически не значима.

$H_1$ : корреляция между шкалами самоактуализационного теста и шкалами теста тематической апперцепции статистически значима.

В ходе проверки гипотез были получены данные, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Данные математико-статистической обработки по исследуемой группе второй пары гипотез

№	Шкалы	Солидаризация	Ошибка восприятия
1	Поддержки	$r_{эм.} =  -0,061  = 0,061$	$r_{эм.} = 0,545$
2	Синергии	$r_{эм.} = 0,740$	$r_{эм.} =  -0,563  = 0,563$
3	Креативности	$r_{эм.} = 0,014$	$r_{эм.} =  -0,105  = 0,105$

Для выборки  $n=23$  при  $p=0,05$   $r$  крит. $=0,58$ , при  $p=0,01$   $r$  крит. $=0,73$ .

Правило вывода: если  $|r_{эм}| < r_{кр'}$ , то гипотеза  $H_0$  принимается. В противном случае – гипотеза  $H_0$  отвергается.

Таким образом, в одном случае из 6 гипотеза  $H_1$  подтвердилась: корреляция между синергией и солидаризацией статистически значима, т. е. связь есть. В остальных случаях принимается гипотеза  $H_0$ : корреляция между шкалами поддержки и солидаризации, поддержки и ошибкой восприятия, синергии и ошибкой восприятия, креативности и солидаризации, креативности и ошибкой восприятия статистически не значима, т. е. связи между шкалами нет.

При проверке поставленных гипотез для исследуемой группы мы выявили, что лишь в 3-х случаях из 12 гипотеза подтвердилась. Таким образом, в исследуемой группе студентов подтвердилась часть первой и второй гипотез нашего исследования: чем более целостные образы, получаемые у субъекта в проективном оценива-

нии, тем выше у него показатели целеполагания, локус-контроля Я при оценке ценностно-смысловой сферы личности; чем более позитивные образы, получаемые у субъекта в проективном оценивании, тем выше показатели синергии при оценке самоактуализации личности.

Для проверки 3 части гипотезы мы выбрали U-критерий Манна-Уитни. Назначение U-критерия Манна-Уитни: предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного [2, с. 45].

Для статистической проверки сформируем 2 гипотезы:

$H_0$ : уровень восприятия проективных образов в группе 2 не ниже уровня восприятия проективных образов в группе 1.

$H_1$ : уровень восприятия проективных образов в группе 2 ниже уровня восприятия проективных образов в группе 1.

В ходе проверки гипотез были полученные данные, представленные в таблице 5.

Таблица 5.

Данные математико-статистической обработки по проверке пары гипотез U-критерием Манна-Уитни

	Солидаризация	Ошибка восприятия	Количество деталей	Категория «уходы»
U критич.	При $n_1=11, n_2=12, \alpha = 0,05$ , $U_{кр.}=38$ ; $\alpha = 0,01$ , $U_{кр.}=28$			
U эмпирич.	48	39	53	51,5

Правило вывода: если  $U_{эм} > U_{кр'}$ , то принимается гипотеза  $H_0$ ; если  $U_{эм} \leq U_{кр'}$  то отвергается гипотеза  $H_0$ .

Так как во всех 4-х случаях  $U_{эм}$  больше  $U_{кр}$ , значит принимается гипотеза  $H_0$ : уровень восприятия проективных образов в группе 2 не ниже уровня восприятия проективных образов в группе 1. Таким

образом, исследуемую группу можно считать однородной, т. е. статистически значимых различий не выявлено. Подтверждается 3 часть гипотезы нашего исследования: студенты-психологи, обучающиеся в институте на базе средней школы и на базе средне-профессионального образования, не имеют различия в восприятии проективных образов.

## Библиографический список

1. Медведев, В. А. Проектное мышление: основные признаки и этапы развития / В. А. Медведев // Глобальная конференция по технологиям в образовании EdCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе-2019 : сборник статей участников конференции (Екатеринбург, 24-26 апреля). – Екатеринбург : УрФУ, 2019. – С. 102-107.
2. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 350 с.
3. Эпштейн, М. Н. Проектный словарь гуманитарных наук / М. Н. Эпштейн. – Москва : Новое литературное обозрение, 2017 – 612 с.

УДК 378.2

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-51-53

С. Б. Куликов

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

## РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕГО УРОВНЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЕГО ИССЛЕДОВАНИЙ

*Аннотация:* Статья раскрывает проблемные аспекты, которые возникают в ходе исследований развития мышления специалистов высшего уровня квалификации в философско-психологическом плане. Выявлены особенности постановки вопроса о развитии мышления специалистов высшего уровня квалификации в ходе их обучения в аспирантуре или адъюнктуре. Показано, что применение методов аналитической философии позволяет раскрыть основания, на базе которых строится аргументация в педагогической науке по вопросам развития мышления специалистов высшего уровня квалификации. Автор прослеживает связь мыследеятельности специалиста высшего уровня квалификации прежде всего с теоретическим, аналитическим и продуктивным видами мышления. Акцент на таком понимании мышления, стимулирование развития мышления специалистов высшей квалификации в этом направлении даст шанс повысить эффективность образования в России.

*Ключевые слова:* педагогика высшей школы, профессиональное образование, мышление, логика, процессы формирования

S. B. Kulikov

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia*

## DEVELOPMENT OF HIGHLY QUALIFIED PERSONNEL THINKING AND PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ITS RESEARCH

*Annotation:* The article reveals the topical aspects that arise in the course of research on the development of thinking of highly qualified personnel in philosophical and psychological terms. The peculiarities of posing the issues of the development of thinking of personnel of the highest level of qualification during their studies in graduate school or adjunct. It is shown that the application of methods of analytical philosophy allows revealing the grounds because of which the argumentation in pedagogical science on the development of thinking of personnel of the highest qualification level is based. The author shows the connection of the activity of personnel of the highest level of qualification primarily with theoretical, analytical and productive types of thinking. The emphasis on such an understanding of thinking and stimulating the development of thinking of highly qualified personnel in this direction gives a chance to increase the effectiveness of education in Russia.

*Keywords:* high school pedagogics, professional education, thinking, logic, formation processes

Данная работа продолжает цикл исследований, посвященных вопросам методологического арсенала средств по поиску и реализации нетривиальных способов решения задач в области педагогики [2-6]. В поле анализа попадают принципы и подходы, которые имеются в научно-педагогических изысканиях по вопросам подготовки кадров

с высшей квалификации в аспирантуре и адъюнктуре. Решение этой задачи актуально в контексте наметившихся сдвигов в представлении о логике, структуре и перспективах подготовки научно-педагогических кадров в России.

Актуализация вопросов о целесообразности сохранения движения отечественного образо-

вания в рамках общего курса так называемого Болонского процесса требует уделить более пристальное внимание отдельным элементам системы образования в России. В частности, важно осмыслить, насколько обоснованным является выделение ступеней образования, в особенности дифференциация высшего образования на три уровня: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Вполне возможно, что окажется оправданным выполнение частичного или полного возврата к одноуровневому образованию, а подготовку научно-педагогических кадров важно будет всецело отнести к послевузовской профессиональной подготовке. Возможно и комбинирование имеющихся вариантов развития образовательных систем и их исторических аналогов. Так, есть доводы и за, и против выделения аспирантуры в отдельный этап послевузовской профессиональной подготовки, а не сохранение ее в рамках текущего вида высшего профессионального образования. Вместе с тем есть основания и для сохранения status quo, хотя бы и по соображениям обеспечения преемственности наличных и будущих форм подготовки и их стандартов.

Постановка указанных и многих других связанных с ними вопросов существенно влияет на представление об образцах и идеалах, которым должно соответствовать мышление специалистов высшей квалификации. В свою очередь понимание того, как в принципе формируется мышления специалистов данного рода дает шанс интенсифицировать процедуры исследований и обсуждений отдельных фрагментов быстро меняющейся картины отечественной науки и образования.

Целью предлагаемого исследования выступает анализ вопросов развития мышления специалистов высшего уровня квалификации с философско-психологической точки зрения. Важность выделения этого аспекта заключается в необходимости уточнения и конкретизации данных, которые были получены ранее, с акцентом на причинах и факторах психологического плана, влияющих на развитие мышления специалистов высшего уровня квалификации.

Научная новизна полученных результатов заключается в выделении и уточнении областей знания, которые слабо разработаны в отечественной педагогике. В частности, показано, что применение методов аналитической философии позволяет раскрыть основания, на базе которых строится аргументация в педагогической науке по вопросам развития мышления специалистов высшего уровня квалификации.

Основное содержание исследования предполагает исходное осознание факта, что мышление – это чрезвычайно интересный, хотя и достаточно сложный объект для изучения. Данный объект в

целом совпадает с видом человеческой деятельности, в рамках которого «с помощью мозга осуществляется наиболее адекватное (верное) отражение внешнего мира» [1, с. 3]. Сложность изучения такого объекта заключается в проблемном характере дифференциации мышления в общем составе психических процессов. Необходимо отличать мышление как особый вид деятельности от эмоционально-чувственного восприятия, воображения и других психических процессов. Этот аспект по праву можно именовать внешним аспектом в описании мышления. Вместе с тем именно в данном отношении мышление специалиста высшего уровня квалификации мало чем отличается от мышления любого другого человека, не имеющего умений и навыков для выполнения работ с повышенной сложностью, ответственностью и точностью.

В то же время в рамках вопроса о психологических особенностях развития мышления специалиста высшего уровня квалификации большую роль играют внутренние различия видов мышления, от которых зависит выполнение отдельных операций по воспроизведению процессов внешнего мира. Так, даже в обобщенном виде в литературе [7, с. 8-10] выделяют как минимум 11 (sic!) видов мышления:

- словесно-логическое
- наглядно-действенное
- образное или наглядно-образное
- теоретическое
- практическое
- аналитическое
- интуитивное
- реалистическое
- артистическое
- продуктивное и репродуктивное
- произвольное и произвольное.

В данном исследовании автор не ставит задачу редуцировать виды мышления к нескольким базовым, хотя и вероятно, что, например, словесно-логическое и аналитическое мышление можно свести к одному виду. Точно так обстоит дело с практическим и наглядно-действенным видами мыследеятельности. Важнее уточнить, с какими вариантами разворачивания мыследеятельности связано именно мышление специалистов высшего уровня квалификации и почему. Именно движение в этом направлении заставляет обратить внимание на некоторые лакуны, которые возникают в исследованиях затрагиваемых вопросов при их философско-психологической постановке.

В ходе исследования автор полагал необходимым учесть наработки в сфере аналитической философии. Под аналитической философией понимается линия исследований, восходящая к работам Дж. Мура, Л. Витгенштейна и Б. Рассела. В рамках этой линии особое внимание уделя-



ется формальной логике, языку и их влиянию на процедуры аргументации в ходе исследования вопросов природы, общества и человека, а также, что принципиально важно в контексте данной работы, - отдельных аспектов мышлельности.

Осуществленное исследование, апеллирующее к наработкам в области аналитической философии, позволило получить следующие результаты:

1. Специалисту, обладающему высшей квалификацией, важно понимать, чем стандартные задачи отличаются от нестандартных, а тривиальные решения от нетривиальных. Необходимо уметь моделировать ситуации, а значит прибегать к теоретическим построениям. Это показывает необходимость опоры подготовки кадров высшей квалификации на способы исследовательской деятельности, характерные для логики и формальных систем исчисления высказывания. Понимание принципов построения таких систем и их реализация в исследовательской деятельности существенно обогащает арсенал методологических средств, давая шанс сосредоточить мышление специалиста на ключевых моментах в познаваемой области.

2. Сама суть действий специалиста высшего уровня квалификации подразумевает работу с повышенной сложностью, точностью и ответственностью. Это означает, что такому специалисту необходимо уметь анализировать виды работ и различать их по уровням сложности. Требуется уметь вычленять наиболее перспективные направления, с которыми связаны исследовательские действия.

3. Любой специалист, входя с состав кадров высшей квалификации, выполняет свою работу на регулярной основе, причем выполняет ее качественно. Качественное выполнение работы по необходимости влечет за собой продуктивность, которую необходимо обеспечить соответствующими мыслительными операциями. Тем самым умение получить качественный продукт оказывается неразрывно связано с первыми двумя моментами мышлельности, но не сводится к ним в полной мере, а выступает как их дополнение и расширение.

Таким образом, выполненное исследование приводит к чрезвычайно любопытным выводам. Раскрытие проблемных сторон развития мышления специалистов высшего уровня квалификации в философско-психологическом плане позволяет выявить связь мышлельности специалиста высшего уровня квалификации прежде всего с теоретическим, аналитическим и продуктивным видами мышления. Специалист высшего уровня квалификации отличается от специалиста более низких уровней квалификации особым развитием мышления именно в данном направлении. Как представляется, акцент именно на таком понимании мышления специалистов высшей квалификации, стимулирование развития их мышления в этом направлении даст шанс повысить эффективность образования в России. Дальнейшие исследования, которые потребуются предпринять в данной области, обусловлены вопросами логики, структуры и перспектив эволюции, характерной для изучения подготовки кадров высшей квалификации на стыке философии, психологии и педагогики.

### Библиографический список

1. Брушлинский, А. В. Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. – Москва : Мысль, 1970. – 191 с.
2. Куликов, С. Б. Принципы мышления и их роль в повышении квалификации научных кадров / С. Б. Куликов // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. Вып. 3. – 2021. – С. 20-23.
3. Куликов, С. Б. Психолого-педагогические механизмы развития мышления у специалистов высшего уровня квалификации и роль философии в раскрытии этих механизмов / С. Б. Куликов // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ : материалы всероссийской научной конференции с международным участием. – Барнаул : АлтГПУ, 2020. – С. 384-386.
4. Куликов, С. Б. Философско-педагогические принципы формирования мышления специалистов высшего уровня квалификации / С. Б. Куликов // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : материалы XI международной научно-практической конференции. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2020. – С. 23-29.
5. Куликов, С. Б. Научно-педагогические аспекты проблематизации подготовки кадров высшей квалификации в России / С. Б. Куликов // Человек и образование. – 2019. – № 1 (58). – С. 119-122.
6. Научно-педагогические задачи и их нетривиальные решения (перспективы формирования кадров высшей квалификации в современном мире) : коллективная монография / С. Б. Куликов [и др.] – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2018. – 152 с.
7. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / О. К. Тихомиров – Москва : Академия, 2002. – 288 с.

УДК 37.01

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-54-57

Н. И. Лобанова

*Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия*

## ПРОБЛЕМА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

**Аннотация:** Статья посвящена исследованию проблемы распределения образовательных и воспитательных функций между семьей и школой; через анализ образовательных практик и условий обучения раскрываются способы формирования доминирующей роли школы, как в объективном, институциональном плане, так и в субъективном аспекте (в контексте тех представлений о значимости школы, которые определяют восприятие этого института всех участников образовательного процесса).

**Ключевые слова:** семья, школа, образование, воспитание, локальное, универсальное.

N. I. Lobanova

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia*

## THE PROBLEM OF DISTRIBUTION OF EDUCATIONAL FUNCTIONS OF FAMILY AND SCHOOL

**Annotation:** The article is devoted to the study of the problem of the distribution of educational and educational functions between the family and the school; through the analysis of educational practices and learning conditions, the ways of forming the dominant role of the school are revealed, both objectively, institutionally, and subjectively (in the context of those ideas about the importance of the school that determine the perception of this institution of all participants in the educational process).

**Key words:** family, school, education, upbringing, local, universal.

Задумывались ли Вы когда-нибудь над тем, что в тот момент, когда мы произносим слово «образование», у нас возникает ассоциация прежде всего со школой, а не с семьей<sup>1</sup>? Справедливо и обратное: когда мы произносим слово «воспитание», то ассоциация возникает прежде всего с семьей, а не со школой.

Однако воспитание – это только часть процесса образования, и если в нашем ассоциативном восприятии воспитание связано прежде всего с семьей, а образование – со школой, это значит, что (согласно только что описанным представлениям) семья несет ответственность лишь за какую-то часть образовательного процесса (за воспитание), ответственность же за образовательный процесс в целом нами неосознанно возлагается на школу [3].

Подобная точка зрения проявляется и в установках самих родителей, которые, когда у их ребенка что-то не ладится (с учебой или поведением, или и с тем, и другим одновременно), винят в этом прежде всего школу. Эта же установка проявляется и у детей, для которых место «значимого взрослого» с течением времени занимают учителя, потеснив в некоторых аспектах позиции родителей.

Факторы, способствующие формированию таких установок, связанных с высокой оценкой роли школы в процессе образования личности, мы находим и в том простом факте, что именно

школа является тем пространством, где ребенок проводит больше всего времени: на общение с учителями и одноклассниками ребенок тратит времени больше и вступает с ними в коммуникацию чаще, чем со своими родителями, которых он видит только утром и вечером [2, с. 22]. О том, что происходит в школе родители узнают только со слов ребенка, сами непосредственно зайти в класс, не получив предварительно разрешения учителя, они не могут, а учителя не очень охотно дают на это согласие, полагая родителей некомпетентными в вопросах обучения и преподавания (так как у них нет соответствующего диплома, подтверждающего их педагогическую квалификацию), а значит не имеющими права выступать в роли наблюдателя-контролера, оценивающего их работу. Кроме того, предполагается, что родители сами не способны оценить успехи и достижения своих детей, это могут сделать только квалифицированные специалисты, чья компетентность подтверждена соответствующим образовательным сертификатом – то есть только учителя, которые владеют специальным методическим инструментарием, поскольку именно за ними система образования закрепляет эту оценивающую функцию – именно они проводят контрольные и экзамены, выставляют оценки (родитель, обучающий своего ребенка самостоятельно, не имеет права выставлять оценки, т. е. сам оценивать своего ребенка – это будет нелегитимно).

<sup>1</sup> Это указывает на доминантную роль школы в нашем восприятии.

Чтобы оценить качество образовательных достижений своих детей, родителям приходится ориентироваться на те оценки, которые выставляет школа и на их основе составлять себе представление об уровне учебных успехов своего ребенка, то есть его мнение об образовательной успешности ребенка является производным от мнения учителей, которое выражается (воплощается) посредством оценок.

При этом надо иметь в виду, что оценка не просто выражает субъективное мнение учителя о качестве работы какого-то ученика – она его легитимизирует, придавая ему характер объективности и беспристрастности, так как для оценивания используется общепринятая на всем пространстве данной системы образования шкала (отобранные экспертным сообществом соответствующие контрольно-измерительные методики).

Другими словами, учитель никогда не скажет: «Вася, ты мне не симпатичен, поэтому я поставлю тебе “два”». Вместо этого он проводит, например, тестирование, после которого сообщает: «Вот видишь, Вася, это не моя личная прихоть – тест показал, что ты, действительно, не справляешься с учебой, не владеешь материалом, поэтому у тебя неудовлетворительная оценка».

Оценка как способ легитимации неравенства является довольно мощным средством [6], потому что если против субъективного (личного) мнения можно возразить (обвинив в предубеждении или предвзятости), то против оценки, например, за ЕГЭ возразить сложно, потому что она выражает не столько мнение конкретного учителя о тебе, сколько «мнение» (точку зрения, позицию) соответствующего контрольно-измерительного метода (в данном случае теста). Ситуация в этом случае абсолютно безличная, поэтому вину за необъективность и пристрастность возложить не на кого. Школа (система образования), выставляя оценку по итогам сделанных заданий, как бы сообщает: «Это не я так о тебе думаю – это ты такой, и тест только подтверждает (выявляет) это».

Если вернуться от проблемы объективности оценки к проблеме доминантной роли школы, о которой шла речь вначале, можно сделать любопытный вывод.

Широко распространено убеждение в том, что ребенка никто не знает лучше, чем его родители. Однако установки самих родителей опровергают это: доказательством служит вышеупомянутый факт: когда, желая составить мнение об успехах своего ребенка, узнать, есть ли у него соответствующие способности, родитель обращается к учителю, он смотрит на выставленные им оценки и на этом основании формирует свое представления о достижениях и дарованиях своего чада. Он обращается к учителю как к эксперту, который знает его ребенка в определенном отношении

лучше, чем он сам (интересно, что тот аспект, в котором, по мнению родителя, учитель понимает ребенка больше, чем он, является крайне важным, касающимся личностного роста).

Разумеется, бывают случаи, когда родители не соглашаются с оценками учителя, полагая, что учитель занижает оценки. Интересно отметить, что нет родителей, которые считали бы, что учитель неоправданно завышает оценки, как нет и таких детей: обратите внимание, когда ученик жалуется на то, что учитель неправильно (несправедливо) поставил ему ту или иную оценку, он имеет в виду, что учитель ему эту оценку занизил, если же учитель завышает оценку, ученику в голову не приходит обвинить его в несправедливости (это происходит только в том случае, если оценку завышают не ему, а другому ученику) – хотя в этом случае факт несправедливости «на лицо», ведь справедливая оценка – это оценка, которая ставится «по заслугам», то есть точно отражает достигнутый уровень знаний, умений и навыков, если же оценка занижает или завышает представление о знаниях, умениях и навыках – она и в том, и в другом случае оказывается несправедливой.

Итак, бывают случаи, когда родители не согласны с оценкой учителя, считая ее несправедливо заниженной. Однако даже и в этом случае мнение родителя о своем ребенке и его отношение к нему продолжает определяться оценкой и мнением учителя (и в целом тем, как он котируется, какое место занимает в общешкольном рейтинге): это проявляется, например, в том, что систематически получаемые ребенком положительные оценки формируют у родителя гордость за свое чадо, дают возможность «похвастаться» им перед своими родными и знакомыми («А мой ребенок хорошо учится, учителя его хвалят!»), в то время как систематически получаемые ребенком плохие оценки вызывают у родителя не только возмущение, но и стыд, неловкость, проявляющуюся, например, в тот момент, когда какие-нибудь знакомые или друзья спрашивают: «Ну, как Петя? Как дела в школе?» – вряд ли можно представить, что родитель ответит «Мой Петя молодец: учителя его не любит и выставляет плохие оценки. Я горжусь им: он – великомученик школы!». Гордость за ребенка или стыд за него определяются в немалой степени его образовательными удачами и неудачами. Родитель может признать, что его ребенку несправедливо занижают оценки, но гордости у него это не вызовет (так как сами критерии, определяющие то, чем можно гордиться, а чем нельзя и, следовательно, планку значимых ценностей – задает общество, социальная группа).

Однако это относится только к тем случаям, когда ребенок обучается в школе, а ведь есть варианты домашнего обучения, когда образовательный процесс происходит в пространстве

семьи и осуществляется самими родителями. Можно ли говорить, что здесь функция главного уполномоченного, ответственного за образовательный процесс целиком и полностью переходит к семье (что школа лишается здесь своей прерогативы)? – Ни в коем случае. Поскольку обучение в семье происходит в полном соответствии с той учебной программой, которая принята для реализации данной школой. Кроме того, функция оценивания образовательных достижений ученика, находящегося на домашнем обучении, по-прежнему остается в ведении школы (ребенок ходит туда сдавать контрольные работы, экзамены и т. п.). Родители по-прежнему полагаются некомпетентными в этом вопросе, они воспринимаются школой не как коллеги, а как, своего рода, ассистирующий персонал: им можно доверить функцию передачи знаний, но функция оценивания по-прежнему закреплена за учителями, которые, экзаменуя ребенка, получающего семейное образование, одновременно оценивают и его родителей (качество их преподавания). Можно сказать, что функцию контролирующей инстанции – контролирующей не только учеников, но и их родителей – берет на себя школа, ставя их в подчиненное, зависимое положение, так как компетентность и учеников, и обучающих их родителей оценивают учителя.

Существующая образовательная практика и распространенные среди родителей и детей установки восприятия показывают, что доминантная роль в деле образования практически единогласно отводится школе. Это замечание кажется довольно любопытным (и даже загадочным), если учесть, что основная антропологическая работа проводится семьей (основы социальности ребенка закладываются в семье). Так, самые базовые умения и навыки, составляющие основу нашей человечности, формируются семьей – прямохождение, умение ходить на горшок, пользоваться столовыми приборами, говорить, самостоятельно одеваться и обуваться (каких усилий стоит научить ребенка застегивать пуговицы и завязывать шнурки!) и т. д. – мы получаем не в школе, а дома. Мы овладеваем ими до школы, более того, они являются условием того, чтобы мы вообще смогли пойти в школу (могли быть приняты в учебное заведение): на основании того, как мы владеем этими и многими другими навыками определяют, что вы – человеческий ребенок (а не детеныш человекоподобной обезьяны) и уровень вашего развития.

Без этих базовых антропологических умений и навыков, составляющих основу нашей человечности, мы никогда не были бы людьми (социальными существами); мы были бы биологическими существами, живыми организмами, имеющими человеческое подобию.

Итак, основная антропологическая работа проводится семьей, школа пользуется лишь плодами трудов наших родителей и семейного окружения. Почему же тогда именно школа считается главной образовательной организацией? Если основы человечности и социальности закладываются в семье, почему школа считается той инстанцией, которая несет основную ответственность за образование и воспитание индивида? (Напомним, что это проявляется в установках нашего восприятия, согласно которым оценка значимости роли школы в процессе воспитания и обучения оказывается довольно высокой, и в деле образования ей, как правило, принадлежит последнее слово; неслучайно в ситуации профессиональной несостоятельности и карьерных неудач индивид нередко склонен винить неудачный образовательный опыт).

Необходимо отметить, что данное противоречие не является приметой исключительно нашего времени. Значение семьи в деле воспитания и образования на всем протяжении истории неуклонно снижалось. Как отмечает П. Сорокин: «В раннем возрасте дети попадают в детские сады, школы и спустя некоторое время почти полностью уходят из-под влияния родителей. Они находят в лоне семьи только первые несколько лет. Образование, тренинг, профессиональная подготовка, накопление их жизненного опыта осуществляются вне семьи. При таких условиях функцию воспитания и образования с самого раннего возраста берут на себя другие общественные институты: школа, СМИ» [2, с. 408].

Было время, когда ситуация была иной [5, с. 10]: например, в Средние века семья осуществляла не только функцию воспитания – профессиональную подготовку ребенок проходил тоже внутри семьи (профессия передавалась от отца к сыну, отец для своего сына был и родителем, и учителем, и мастером/наставником в профессии, сын являлся не только его ребенком, но и подмастерьем и – впоследствии – коллегой, вспомните средневековые ремесленные гильдии).

С течением времени процесс профессиональной дифференциации (разделения труда) привел к тому, что функция профессионального образования перешла к другим институтам. За семьей осталась функция воспитания и обучения грамоте (можно вспомнить дворянские семьи, в которых довольно долго сохранялась традиция домашнего обучения, когда основное общее образование ребенок получал под руководством родителей и приглашенных наставников). Однако и она впоследствии полностью оказалась под властью школы.

Постепенно функции профессиональной подготовки, общего воспитания и образования выводятся из-под «юрисдикции» семьи (экспропри-



ируются у нее) системой образования, которая распределяет их между различными образовательными институтами (функцию воспитания система образования закрепляет за детским садом, обучения – за школой, профподготовки – за профтехучилищами и вузами).

Сужение функций семьи ведет, с одной стороны, к сокращению сферы ее влияния и ответственности, уменьшению ее значимости, а с другой – к увеличению сферы влияния и ответственности системы образования, расширению ее властных полномочий, повышению ее значимости (которое определяется по той роли, которую система образования в целом и школа в частности играет в жизни людей, обладая правом пересматривать и исправлять «вердикты» семьи относительно способностей индивидов). Это сужение-расширение функций и сферы ответственности не только осуществляется / реализуется в конкретных образовательных практиках, но и закрепляется институциональным образом (с помощью соответствующих правовых / государственных механизмов и документов, согласно которым семья по достижению ребенком определенного возраста должна передать его в ведение школы, которая

берет на себя ответственность за его дальнейшее обучение).

Последовательное и планомерное выведение индивида из-под юрисдикции семьи ведет ко все большему его подчинению государству. Это плата за универсализацию [1, с. 210]: предполагается, что индивид должен перестать мыслить себя исключительно в терминах и с точки зрения своего локального сообщества и начать воспринимать / идентифицировать себя как члена того или иного государства.

Почему необходима переориентация индивида с локальной идентичности на государственную? Потому что локальная идентичность (связывающая индивида с его этническим сообществом и кланом) обособляет, дифференцирует, а государственная – объединяет, интегрирует, унифицирует, создавая вместо множества локальных идентичностей, единую гражданскую идентичность.

Это завершение того процесса, который начался еще в древних обществах, когда у семей (у предводителей кланов) стали отбираться управленческие и жреческие функции в пользу общего племенного вождя, с целью лишить семьи и кланы присущей им автономии и независимости. Автономным и независимым может быть только

### Библиографический список

1. Бурдые, П. О государстве / П. Бурдые. – Москва : РАНХиГС, 2016. – 720 с.
2. Джексон, Ф. Жизнь в классе / Ф. Джексон. – Москва : Высшая школа экономики, 2016. – 248 с.
3. Иллич И. Освобождение от школ / И. Иллич. – URL: [https://royallib.com/read/illich\\_ivan/osvobogdenie\\_ot\\_shkol\\_proportionalnost\\_i\\_sovremenniy\\_mir.html#72902](https://royallib.com/read/illich_ivan/osvobogdenie_ot_shkol_proportionalnost_i_sovremenniy_mir.html#72902) (дата обращения: 20.06.2022)
4. Сорокин, П. Человек, цивилизация, общество / П. Сорокин. – Москва : Политиздат, 1992. – 543 с.
5. Collins R. Some comparative principles of educational stratification / R. Collins // Harvard Educational Review. – 1977. – Т. 47. – №. 1. – P. 1-27.
6. Meighan, Roland and Siraj-Blatchford, Iram, "A Sociology of Educating" (1997). Faculty of Social Sciences – Papers. 1263. – URL: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1263> (дата обращения: 20.06.2022)

УДК 82.09

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-57-60

В. В. Маркин, Н. А. Сошина

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

*Аннотация:* Книжная иллюстрация – графическое изображение, поясняющее или дополняющее основной текст, помещенное на страницах или листах, включенных в пагинацию или фолиацию документа. Книжная иллюстрация – это жанр графического искусства. Основная функция иллюстраций – интерпретация текста. Формирование структуры книги с иллюстрацией – одно из направлений в искусствоведении и культурологии. Книга – произведение искусства и техники – сложный идейный художественный и технический комплекс, все элементы которого тесно связаны между собой. Иллюстрация – один из этих элементов.

*Ключевые слова:* книга, иллюстрация, интертекст.

V. V Markin, N. A. Soshina

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

## METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF BOOK ILLUSTRATION: HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECT

*Annotation:* Book illustration is a graphic image that explains or supplements the main text, placed on pages or sheets included in the pagination or foliation of the document. Book illustration is a genre of graphic art. The main function of illustrations is the interpretation of the text. The formation of the structure of a book with an illustration is one of the directions in art history and cultural studies. The book is a work of art and technology - a complex ideological artistic and technical complex, all elements of which are closely interconnected. Illustration is one of these elements.

*Key words:* book, illustration, intertext.

Книжная иллюстрация имеет свою теорию и историю. Формирование структуры книги с иллюстрацией – одно из направлений в искусствоведении и культурологии.

Книга – произведение искусства и техники – сложный идейный художественный и технический комплекс, все элементы которого тесно связаны между собой. Иллюстрация – один из этих элементов.

Иллюстрации к литературному произведению вместе с ним представляют собой единое целое. Книжные иллюстрации, изъятые из текста, могут порой сделаться малопонятными и невыразительными.

Первые печатные книги не имели иллюстраций. Но во второй половине XV в. ксилографированные рисунки стали украшать немецкие нравоучительные сочинения. История иллюстрации стала стремительно развиваться. Как правило, иллюстрации строятся по замкнутой схеме и обведены жесткой прямоугольной рамкой. Изображения обычно условны и не несут в себе документальной точности образов. Эти иллюстрации были такого же чёрного цвета, как и сам текст, поскольку доски, на которых был выгравирован текст, смазывались чёрной краской.

На протяжении XV–XVI вв. с внедрением печатной антиквы и совершенствованием мастерства гравёров линии в ксилографиях становятся более мягкими и плавными, в композициях появляется большая пространственность. В это время вырабатывается классический тип книги, включающий и иллюстрации, и книжный декор. С внедрением в XVII в. в книжную иллюстрацию металлической гравюры портретные книжные композиции в передаче деталей становятся ювелирно точными. Воздушность тончайшего гравированного штриха позволила добиться выявления нюансированных пространственных отношений. С этого времени иллюстрации печатались уже отдельно от книги на другом станке и вплетались между страницами текста. Иллюстрации, полностью занимающие целую страницу книги, создавали свой параллельный тексту изобразительный мир, не только до-

полняющий текст, но и способствующий активному восприятию произведения.

Большую популярность в книгах XVIII века получила виньетка (от французского *vignette*) – графическое изображение, завершённое композиционно, небольшое по объёму, сюжетно-тематического или предметного характера (нередко с символическим значением). Обычно такие иллюстрации располагались на титульных листах книги, её первых и последних страницах. Начали вводить цвет. С изобретением в XIX веке фотографии иллюстрации воспроизводятся с помощью фотомеханических процессов.

В XIX веке на первое место выходит не образность, а реалистичность. Иллюстрация теперь тесно связана с текстом, в котором она помещается. В XIX в. соучастие иллюстрации в процессе восприятия текста окончательно закрепляется в сознании общества.

К последней трети XIX в. иллюстрации в книгах достигают предельной иллюзорности и пространственности. Чтобы выделить их в книге, вернулись к жесткой рамочной системе в виде прямоугольника, круга или овала. Это относится к композициям на современную для того времени тему и к историческому повествованию. Такие графические решения были популярны в народе, но они редко приводили к стилистической цельности изданий. Повествовательно-картинные иллюстрации дорогой книги демонстрировали достижения полиграфического процесса, но не мастерство художника. Это же относится к портретной книжной графике.

На Руси распространение книг стало возможным после возникновения славянского письма, создание которого относят к IX веку и приписывают просветителям Кириллу и Мефодию. С XIII века основным писчим материалом так же становится бумага.

На Руси книги появились с принятием христианства. Киевские князья приглашали переписчиков и переводчиков. Они тоже писали на пергаменте. Новгородцы писали друг другу письма на бересте.

Возникновение книгопечатания в Московском государстве совпало с эпохой Ивана Грозного. Грозный издал ряд реформ, которые положили начало книгопечатанию.

В Древней Руси уже в XI веке создавались иллюстрации к рукописным книгам («Остромирово Евангелие», «Изборник» Святослава). Они были цветными, украшались золотом, исполнялись тонко. Такие книги делались в одном экземпляре, высоко ценились и стоили очень дорого. Тогда возникла мысль о печатной книге.

В России книжная иллюстрация проходила те же этапы, что и в Европе.

Вначале это были миниатюры, рисовавшиеся с большим мастерством от руки. Затем в книгах стали печататься гравюры на дереве и меди, а потом литографии и торцовые гравюры. Большинство гравюр к этим книгам изготовлялось в Англии, Германии, Франции или иностранными художниками, работавшими в России. В начале XIX века писатели и художники стали чаще обращаться к изображению русской жизни. В 1817–1818 годах вышел альбом «Волшебный фонарь», в тексте и иллюстрациях которого намечаются тенденции показа народной жизни. Рисунки в альбоме сопровождались небольшими литературными текстами, которые описывали сценки из народного быта. Текст получился гораздо живее, чем рисунки. Очень большое впечатление производят в нем описания тяжелой жизни народа. Картинки слабо отражали этот текст, но здесь уже нельзя было встретить изображения крестьян в виде античных фигур. Много внимания уделил художник народным типам, костюмам, стараясь быть как можно ближе к жизни.

Борьба за реализм, за «натуральную школу» в русской литературе, проводимая Белинским, Гоголем, Некрасовым, сыграла большую роль и в развитии русской реалистической иллюстрации. До 40-х годов XIX века иллюстрация сильно отставала от литературы, художники даже и не пытались иллюстрировать такие реалистические произведения, как «Повести Белкина» Пушкина, «Старосветские помещики» или «Коляска» Гоголя. Но это уже вызывало большое недовольство у публики [1, с. 10-11].

История иллюстрации 40-х годов XIX века – это история ее постепенного сближения с жизнью и с серьезной художественной литературой. Именно в эти годы русская иллюстрация впервые осознала свою зависимость от содержания литературного произведения.

На развитие русской иллюстрации 40-х годов влияли не только те идеи, которые проповедовал Белинский, но и его непосредственные критические замечания по поводу почти каждого значительного иллюстрированного издания. Он говорил о большом значении «политипажей» (так

называли в то время иллюстрации – гравюры на дереве). «Политипажи» делали литературу более доступной и понятной народу, превосходно объясняли текст, давая живое и наглядное представление о его содержании. От художника, как и от писателя, Белинский требует, чтобы он был «живописец с натуры», чтобы он отражал в своих произведениях истинно русскую жизнь.

Советское государство с самых первых дней своего существования поставило задачу не только повышать общую грамотность и культуру народа, но и издавать для него красивые книги с хорошими иллюстрациями. Какова должна была быть советская иллюстрация? Этот вопрос волновал художников в 20-е годы, велись горячие споры, высказывалось много разнообразных, порой и неверных суждений. Сторонники формализма говорили, что в новом революционном обществе искусство должно отказаться от реалистического принципа отражения жизни. Это были не только высказывания. Многие художники пытались на практике доказать правильность своих идей. И вот, в конце 20-х годов появились иллюстрированные книги, где художники отдавали дань формалистическим экспериментам [1, с. 15].

В трудные и противоречивые 20-е годы, когда существовало множество различных художественных направлений и группировок, в иллюстрации работали и мастера-реалисты. Это были, прежде всего, известные художники старшего поколения, представители дореволюционной интеллигенции – Д. Кардовский, Б. Кустодиев, Е. Лансере. Реалистические работы этих художников и та педагогическая деятельность, которую вел Д. Кардовский, передавали молодому советскому искусству лучшие достижения иллюстрации XIX – начала XX века.

Книжная иллюстрация – графическое изображение, поясняющее или дополняющее основной текст, помещенное на страницах или листах, включенных в пагинацию или фолиацию документа.

Книжная иллюстрация – это жанр графического искусства. Основная функция иллюстраций – интерпретация текста.

Время от времени возникают сомнения по поводу правомочности существования иллюстрации в изданиях художественной литературы.

Ю. Н. Тынянов, отвечая на вопрос: «Иллюстрируют ли иллюстрации?», формулирует суть этих сомнений: «...специфическая конкретность поэзии прямо противоположна живописной конкретности: чем живее, осязательнее поэтическое слово, тем менее оно переводимо в план живописи» [2, с. 311].

Различие между литературными и графическими выразительными средствами всегда будет давать определенную несовместимость, т. к. образность в слове создается ее последовательным

развитием во времени, в изображении – пространственной конкретизацией.

Иллюстративные решения не однозначны, различны по отображению в них духа литературного творения, насыщенности идеями, образами, переключками с поэтикой текста. Книжная иллюстрация содержит информационные (повествовательные) качества, что дает ей право считаться разновидностью художественного текста. Будучи наделенная качествами текста и рассматриваясь «как производная от восприятия литературного произведения», книжная иллюстрация является интерпретацией.

Текстовая интерпретация и иллюстрация предполагают использование материалов другого автора – интертекста.

Современная герменевтика, придерживаясь концепции, сформулированной еще в XVIII веке Даниелем Эрнстом Шлейермахером «“Понимание” и “интерпретация” трактуются им как инстинкт и активность в самой жизни. Целостность понимания произведения художника или мыслителя достигалась не путем изучения хронологической последовательности его работ и их внешней логики, а постижением внутренней логики их единой, цельной конструкции. Шлейермахер всякое толкование литературного произведения связывал с самой природой понимания» [3, с. 186]. Иллюстратор, как и интерпретатор литературного текста, создает произведение на основе чужого творения, и ему также нужно понимание литературного источника, соединенное с интуитивным постижением внутренней логики этого произведения. И здесь также действителен тезис Шлейермахера, который говорил, что литературная интерпретация стремится «с объективной и субъективной стороны приблизить себя к автору текста. С объективной стороны это осуществляется через понимание языка автора, с субъективной – через знание фактов его внутренней и внешней жизни» [3, с. 203].

Элементы книжной графики часто соотносены не только со смысловым значением текста, но и с его ритмикой, с фонетикой, что воплощается в эмоциональном строе образов и изобразительной пластике. После погружения в художественное, смысловое и фонетическое значение текста художник предлагает изображение в той или иной мере адекватное слову.

Книжная иллюстрация, подобно литературной интерпретации, интертекстуальна. Л. Дэлленбах и П. Ван ден Хевель (ученые направления коммуникативно-дискурсивного анализа, т. е. нарратологии) придерживались конкретной трактовки интертекстуальности, «понимая ее как взаимодействие различных видов внутритекстовых дискурсов – дискурса повествователя о дискурсе персонажей, дискурса одного персонажа о дискурсе другого; т. е. их интересует та же проблема, что и Бахтина – взаимодействие «своего» и «чужого» слова».

Изобразительная интерпретация художественного произведения формируется и создается под воздействием многих внешних (общепринятых и традиционных) и внутренних (индивидуальных) факторов, субъективных и объективных причин.

Существующий комментарий к произведению литературы, принадлежащий времени его иллюстрирования, является одним из объективных факторов влияния на работу художника; эмоциональная реакция на текст, личные исследования – субъективные факторы. Большая роль здесь отводится и двойному времени иллюстрации. Рисовальщик, следуя за автором, показывает время, созданное писателем в произведении, но делает это «графическим языком», присущим времени читателя, где наравне со своими новациями он может использовать ранее возникшие материалы и структуры. На иллюстратора влияют и другие произведения мировой культуры, появившиеся в разное время, формировавшие его мировоззрение и тип интеллекта.

### Библиографический список

1. Демосфенова, Г. Л. Как иллюстрируются книги / Г. Л. Демосфенова. – Москва : Академия художеств СССР, 1961. – 64 с.
2. Тынянов, Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю. Н. Тынянов. – Москва : Наука, 1977. – 572 с.
3. Цурганова, Е. А. Герменевтика / Е. А. Цурганова // Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник. – Москва : Просвещение, 1999. – С. 185-192.



## ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

*Аннотация:* В настоящей статье основное внимание уделяется влиянию социокультурных факторов на развитие ребенка.

*Ключевые слова:* социокультурное развитие ребенка, культурное и социальное познание.

I. S. Martynova

Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia

## INFLUENCE OF SOCIO-CULTURAL FACTORS ON CHILD DEVELOPMENT: A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE PROBLEM

*Annotation:* This article focuses on the influence of socio-cultural factors on the development of a child.

*Key words:* socio-cultural development of the child, cultural and social cognition

Дети – это будущее каждой нации, и люди всегда стремились помочь им максимально раскрыть свой потенциал в течение жизни. Современные дети имеют более сложные потребности, которые должны быть удовлетворены для их надлежащего уровня развития.

Развитие ребенка – это динамический процесс физического, поведенческого, когнитивного развития, развития личности и эмоционального роста. Развитие ребенка – это основной фактор человеческого существования и каждый человек развивается уникально.

В исследовании уточнены и конкретизированы социокультурные факторы, влияющие на развитие ребенка.

Целью данного исследования является изучение влияния социального и культурного познания на развитие ребенка и выявление социокультурных факторов, влияющих на развитие ребенка.

Культура может быть определена как «набор отношений, ценностей и моделей поведения. Разделяется группой людей, передается от одного поколения к следующему поколению». Так же культура – это коллективное поведение в контексте этнической принадлежности, традиций, стиля одежды, искусства и литературы, языка, религии, музыки, еды и т. д. Таким образом, культура познания играет важную роль в развитии ребенка.

Термин «познание» используется с точки зрения обработки информации о психологической функции человека. При изучении социального познания эти термины используются для объяснения отношений, атрибуции и групповой динамики. Социальное познание – это кодирование, хранение, поиск и обработка информации о воспоминаниях одного и того же вида с точки зрения человека. Культура и социальное познание – это

отношения между человеческой культурой и когнитивными способностями человека. Эволюция познания культуры предполагает, что человеческая уникальная когнитивная способность в значительной степени обусловлена не только культурной передачей, но и эволюцией.

Культура включает в себя физические и материальные элементы среды, в которой воспитывается и развивается ребенок, а также факторы влияния, которые присутствуют в традициях, нравах, обычаях, верованиях, нормах, ценностях, установках и социальных мотивах. Культура по-разному влияет на развитие ребенка. Культурные факторы включают в себя семью, религию, школу, СМИ, прессу, радио, телевидение, кино и другие организации. А воспитание ребенка в школе во многом зависит от культурного познания общества, т. е. его отношения со сверстниками и учителями находятся под влиянием ценностей его культуры.

Социокультурные факторы – это более масштабные силы в обществе и культуре, влияющие на мыслительное поведение и чувства детского развития этих обществ и культур. Социально-культурные факторы включают язык, право, эстетику (внешний вид), религию, ценности, взгляды, социальную организацию, семью, роль человека или статус среди прочих.

Семья является той основой, с которой начинается учебная деятельность любого ребенка. Окружающая среда, в которой родился ребенок, устанавливает предел приспособления к жизни. В этом дискуссионном аспекте семейное происхождение ограничено социально-экономическим статусом семьи, уровнем образования родителей. Многие исследования показывают, что семейные особенности могут существенно повлиять на развитие ребенка.

Культура очень важна в обществе для развития ребенка. Некоторые субкультуры расценивают агрессивное поведение как акты самообороны и жесткости (детская воинственность). Родители учат своих детей быть жесткими и агрессивными чтобы выжить среди агрессивной этнической группы. Таким образом, культурные различия во взаимодействии между взрослыми и детьми также влияют на то, как ребенок ведет себя в обществе.

Религия сыграла значительную роль в создании чувства фатализма в отношении развития ребенка. Дети, которые социализированы в религиозных семьях и сообществах, часто имеют убеждения и поведение, которые противоречат школьным убеждениям. Религиозные фундаменталисты часто бросают вызов научным теориям о происхождении человека, преподаваемым в школах.

Язык является одним из многих способов, посредством которых культура влияет на развитие ребенка. Так, у детей развиваются рецептивные языковые способности до их вербального или выразительного языкового развития [2].

Лев Семенович Выготский сосредоточил внимание на социокультурных факторах развития ребенка, которые он считал наиболее важными и ценными. Он считал, что высшие психические процессы личности берут свое начало в социальных процессах.

Л. С. Выготский был уверен, что учение есть необходимая и всеобщая сторона процесса культурного развития, организованная специфически психологическими функциями человека. Он разработал систему высших психических функций. Эти функции являются развитием культурных средств, которые усваиваются детьми бессознательно, в процессе освоения культурно-исторических познаний через вербальное и невербальное взаимодействие. По Выготскому язык служит эффективным средством интеллектуальной адаптации ребенка [3].

Теория детского развития Жана Пиаже носит познавательный характер и основана на системе стадий познавательного развития. Теория фокусируется на детях от рождения до подросткового возраста и характеризует различные этапы когнитивного развития. Стадии когнитивного развития по Ж. Пиаже зависят от возраста по важным характеристикам сквозных процессов. Важные этапы когнитивного развития приведены ниже.

Сенсомоторный этап (0-2): на этом этапе дети исследуют окружающее их пространство с помощью своих органов чувств. Они также учатся управлять окружающими вещами. На этой стадии, состоящей из шести подэтапов, интеллект демонстрируется посредством двигательной активности без использования символов. Знание мира ограничено, но развивается, потому что оно основано на физическом взаимодействии и опыте. Некоторые символические (языковые) способности развиваются в конце этой стадии.

Дооперационный этап (2-7 лет): на этом этапе, состоящем из двух подэтапов, интеллект проявляется с помощью символов, языка. Память и воображение развиты, но мышление осуществляется нелогическим, необратимым образом. В частности, на этом этапе дети учатся использовать язык для описания объектов из окружающего мира. На этом этапе преобладает эгоцентрическое мышление.

Конкретный этап эксплуатации (7-11 лет): на этом этапе дети уже могут логически мыслить и предугадывать последовательность своих действий. На этой стадии развито операциональное мышление (психические действия, которые обратимы), а эгоцентризм ослабевает.

Формальный этап эксплуатации (11+ лет): на этом этапе у детей развивается способность к абстрактному мышлению, гипотетической и противоречащей фактам информации. Дети также способны оценивать качество и логику своих мыслей [1].

Когнитивное развитие является важным аспектом жизни, который проходит через разные этапы. Поэтому важно, чтобы родители и педагоги помогали своим детям в их росте и положительно развивали среду для развития их умственных способностей.

Концепция теории развития Жана Пиаже состоит в том, что природа доминирует над воспитанием.

Жан Пиаже считал, что дети не менее интеллектуальны, чем взрослые, и действительно, у детей более сложные способности мозга, но они думают иначе. Итак, если принять это предложение за отправную точку, то можно переоценивать наши методы обучения и воспитания [1].

Арнольд Гезелл был убежден, что наследственность или природа оказывают основное влияние на развитие ребенка.

А. Гезелл считал, что развитие ребенка через образование или игру должно быть спонтанным. Он предположил, что в ходе эволюции дети унаследовали некий код, предписывающий их действия и потребности, поэтому, если родители хотят помочь своим детям найти свой жизненный путь, наиболее эффективным способом будет выбор самого ребенка.

Ж. Пиаже считал, что обучение было менее важным в развитии детей, вместо этого основное влияние он видел в природе. Л. С. Выготский гораздо больше внимания уделял социокультурным факторам детского развития, чем другие теоретики. Хотя теории А. Гезеля и Ж. Пиаже во многом схожи, разница в том, что Ж. Пиаже подчеркивал основное влияние сенсомоторной стадии на развитие ребенка, в то время как А. Гезелл верил в наследственность, т. е. Ж. Пиаже утверждал, что ребенок не может перейти на следующую стадию, пока он не выполнит предыдущий, а А. Гезелл был уверен, что ребенок будет тем, кем он должен быть по биологической схеме.

Социокультурные факторы очень важны для взаимодействия мозга и языка в развитии ребенка. Действительно, они могут способствовать или даже усиливать развитие определенного биологического потенциала человеческого мозга. Другой, социокультурный фактор, играет значительную роль во всех аспектах социально-эмоционального развития детей. Влияние культурного контекста социально-эмоционального развития в основном происходит через родительские практики социализации и в более поздние годы, через взаимодействие со сверстниками.

Все три теории детского развития оказались многообразными и полезными. Мы узнали, что теория Л. С. Выготского базировалась прежде всего на социокультурных факторах развития. Теоретик считал, что обучение предшествовало развитию, и в этом главное отличие его теории от теории Жана Пиаже, который был уверен, что потенциал ребенка зависит прежде всего от раз-

вития его чувств и инстинктов. Другой выдающийся теоретик Арнольд Гезелл был уверен, что природа доминирует и над воспитанием, и его ключевой концепцией было то, что наследственность была абсолютно ответственна за развитие конкретного ребенка. А. Гезель и Ж. Пиаже даже разработали свои системы оценки этапов развития ребенка, показателей его роста.

Хотя теории во многом различаются, каждая из них направлена на эффективное взаимодействие педагогов и детей, и в этом главная ценность каждой из них. Важно уметь реализовать потребности детей и подростков, чтобы помочь им в реализации их потенциала. В этом процессе необходима хорошо организованная взаимосвязь познавательного, физического и эмоционального развития детей.

Таким образом, социальное и культурное познание должно быть четко объяснены человеку, если необходимо улучшить состояние ребенка.

### Библиографический список

1. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. — Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 192 с.
2. Хан, С. Х Социокультурное влияние на социальную компетентность детей: пристальный взгляд на убеждения воспитателей детского сада / С. Х. Хан // Журнал исследований в области детского образования. — 2009. — Т. 24. № 1. — С. 35-39.
3. Ясницкий, А. «Орудие и знак в развитии ребёнка»: Самая известная работа Л. С. Выготского, которую он никогда не писал / А. Ясницкий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2017. — Т. 14. — № 4. — С. 576–606.

УДК 373.2:659

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-63-66

**В. С. Ниценко**

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия*

## РОЛЬ ПЕДАГОГА В УПРАВЛЕНИИ РЕПУТАЦИЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

*Аннотация:* В связи с наличием в системе дошкольного образования различных видов образовательных учреждений в современных условиях отдельно взятому дошкольному учреждению необходимо создавать и поддерживать положительную репутацию с целью повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. В этом процессе немаловажную роль играет педагог. Однако не каждый педагог осознает своё предназначение в управлении репутацией дошкольного образовательного учреждения.

*Ключевые слова:* дошкольное образовательное учреждение, репутация дошкольного образовательного учреждения, конкурентоспособность дошкольного образовательного учреждения, репутация педагога.

**W. S. Nicenko**

*Tomsk state Pedagogical University, Tomsk, Russia*

## THE ROLE OF THE TEACHER IN MANAGING THE REPUTATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ON THE INTERNET

*Annotation:* in connection with the presence in the system of preschool education of various types of educational institutions in modern conditions, a single preschool institution needs to create and maintain a positive reputation in order to increase competitiveness in the educational services market.

The teacher plays an important role in this process. However, not every teacher is aware of his mission in managing the reputation of a preschool educational institution.

*Key words:* preschool educational institution, reputation of a preschool educational institution, competitiveness of a preschool educational institution, reputation of a teacher.

Динамика изменений в системе образования постоянно нарастает в ответ на происходящие социальные процессы. Для того, чтобы успешно реализовываться в профессиональной сфере и проявить себя в современном обществе, педагогам дошкольных образовательных учреждений необходимо быстро адаптироваться к современным условиям. В связи с увеличивающимся возрастом педагогов, многие не осознают или формально относятся к своей роли в функционировании и развитии дошкольного образовательного учреждения, в котором они работают.

Научная новизна состоит в том, что описаны современные условия, при соблюдении которых педагог будет положительно влиять на формирование, развитие репутации образовательного учреждения.

Цель публикации состоит в изучении роли педагога в создании и управлении репутацией дошкольного образовательного учреждения.

Развитие и реформация общества не стоит на месте: современный этап характеризуется использованием высоких технологий и сложных технологических процессов. Немаловажную роль в жизни общества стал играть Интернет, который присутствует во всех сферах жизни: работа, учеба, досуг, путешествия и другие. Практически каждый человек представлен в цифровом мире. По мнению В. Н. Мининой и В. В. Васильковой, вовлеченность в сеть становится необходимым условием существования людей: если человек не в сети, то он, как правило, исключен из общественной жизни [6, с 605]. Чтобы соответствовать требованиям времени, необходимо уметь пользоваться электронной почтой, грамотно позиционировать себя в социальных сетях и пр. Социальные сети выполняют основную функцию – поддерживают связь между людьми, даже когда они находятся на большом расстоянии друг от друга. В настоящее время виртуальное общение выступает как естественное средство освоения окружающего мира, ибо живое общение все чаще замещается виртуальным.

Все эти изменения отразились и в системе образования. Все дошкольные образовательные учреждения (далее ДООУ) представлены в сети Интернет путем ведения официального сайта, а также групп в социальных сетях, где каждый желающий может ознакомиться с интересующей его информацией. Дошкольное образовательное учреждение мы рассматриваем как открытую социально-педагогическую систему, взаимодействующую с внешней средой (социумом), раз-

личными социальными партнерами (школы, учреждения дополнительного образования, библиотеки, общественные организации, и т. п.).

По данным платформы управления социальными сетями Hootsuite число пользователей социальных сетей в мире возросло. По данным октября 2021 года ими пользуются 4,55 млрд человек, что почти на 10 % больше, чем в 2020 году. Это больше половины населения мира (57,6 %). В России 99 млн пользователей социальных сетей, или 67,8 % населения (данные на январь 2021 года). По сравнению с прошлым годом число пользователей увеличилось на 4,8 млн (+5,1 %) [1, с. 5]. В связи с возросшим количеством пользователей социальных сетей, по нашему мнению, в социальных сетях можно успешно создавать репутацию отдельных дошкольных образовательных учреждений в сети Интернет и управлять ею.

В научной литературе существуют различные определения понятия управления репутацией в сети Интернет. Это связано с тем, что данное понятие имеет междисциплинарный характер.

Под управлением репутацией в сети Интернет принято понимать комплекс работ, целью которых является формирование, поддержание и защита общественного восприятия того или иного бренда или персоны в социальных медиа [8, с. 58]. Управление репутацией входит в комплексную стратегию продвижения и создает лояльность социума. Управление репутацией в сети Интернет – это «маркетинг доверия», где в качестве рекламы выступают мнения других людей в сети в виде отзывов, рекомендаций, комментариев на сайтах.

Под управлением репутацией ДООУ в сети Интернет мы подразумеваем системную, непрерывную постоянную деятельность дошкольного учреждения по постоянному отслеживанию отзывов и мнений, выражаемых общественностью о работе учреждения, руководства, персонала.

Главными преимуществами управления репутацией являются:

1. Улучшение имиджа ДООУ в сети Интернет.
2. Управление негативным и позитивным контентом и оперативное разрешение конфликтов.
3. Транслирование главных преимуществ дошкольного образовательного учреждения.
4. Готовность ДООУ учесть интересы общественности, потребителей в плане личностного развития воспитанников.
5. Формирование мнения и отношения у родителей (законных представителей), социальных партнеров в ДООУ.



Для каждого дошкольного учреждения важно создать положительную репутацию. Для этого необходимо регулярное размещение репутационной информации в СМИ, сети Интернет с целью максимального охвата целевой аудитории, проведение тщательного анализа результатов специальных мониторингов, разработка медиа плана рекламной компании.

Положительная репутация ДОО привлекает к работе высококвалифицированных воспитателей, что повышает качество учебно-воспитательного процесса, увеличивает число родителей, стремящихся отдать своего ребенка именно в это учреждение. Вследствие чего повышается конкурентоспособность дошкольной организации на рынке образовательных услуг.

Анализ научной литературы позволяет выделить корпоративную и индивидуальную репутации. Формирование репутации ДОО относится к корпоративной, которая представляет собой совокупность мнений, ожиданий, оценок у сотрудников, руководства и прочего персонала определенного учреждения. Она напрямую связана с уровнем сплочения коллектива, а также с деятельностью учреждения. Корпоративная репутация формируется длительный период [5, с. 75].

В свою очередь, корпоративная репутация делится на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя репутация – это представление сотрудников о своей организации. Внешняя репутация дошкольной организации – это ее образ, сформированный во внешней среде: в сознании родителей, других дошкольных организациях, средств массовой информации (далее – СМИ), общественности. Внешняя и внутренняя репутации взаимосвязаны, поскольку внешняя часто зависит от внутренней. Ведь именно сотрудники косвенно или прямо транслируют внешней среде преимущества дошкольного учреждения, в котором они работают.

При формировании репутации ДОО важно так же рассмотреть понятие «репутация педагога». Ведь от его личности, профессиональной деятельности, характера взаимодействий с воспитанниками, родителями (законными представителями), педагогами других ДОО зависит формирование репутации ДОО в целом. Репутация педагога в разные исторические периоды менялась. В современных условиях сохранение и поддержание положительной репутации воспитателя детерминировано политикой государства в сфере образования, уровнем развития теории воспитания.

В настоящее время в ДОО осуществляется личностно-ориентированная модель взаимодействия с ребенком. Отличительной особенностью данного периода в системе дошкольного образования является отказ от традиционного представления результатов обучения в виде знаний,

умений, навыков, ориентир на развитие личности ребенка. Для этого важно создание единой воспитательной среды, необходимой для раскрытия потенциальных возможностей каждого дошкольника. Одним из главных условий воспитательной среды является взаимодействие педагога с родителями, которое должно быть направлено на индивидуальное развитие ребенка. Но эффективное взаимодействие необходимо налаживать, так как есть еще нерешенные вопросы: родители нуждаются в помощи специалистов и хотят мгновенной реакции на вопросы, касающиеся процесса воспитания и обучения ребенка, разнообразия предоставляемых услуг, открытой быстро доступной информации о деятельности дошкольной образовательной организации, педагогов. Одним из эффективных форм взаимодействия дошкольной образовательной организации и родителей (законных представителей), на наш взгляд, является размещение актуальной информации о деятельности дошкольной организации в сети Интернет (официальный сайт), ведение профессиональных страниц педагогами с возможностью обратной связи, взаимодействие педагогов и родителей (законных представителей) посредством использования мессенджеров. Это связано, в первую очередь, с тем, что любой посетитель страницы может посмотреть интересующую его информацию в удобное для него время, что является важным фактором экономии времени родителей воспитанников в ускоряющемся темпе жизни. Открытость, актуальность интересующей информации, оперативная обратная от ДОО и отдельных педагогов связь рождает лояльность у родителей к детскому учреждению, которое посещает их ребенок. Таким образом, налаживается эффективное взаимодействие детского сада и родителей (законных представителей) с целью всестороннего развития детей.

Немаловажную роль в оценке качества образования играет модель выпускника. Под моделью выпускника понимается наиболее важные качества личности, которыми должен обладать выпускник дошкольной организации [3, с. 386]. По мнению М. М. Поташника и А. М. Моисеева, модель выпускника – это проектируемый образ, который полезно соотнести с государственным образовательным стандартом, и включить в него как качественные, так и количественные параметры развития личности воспитанника, исходящие из приоритетности функций данного образовательного учреждения, его предназначения [7, с. 45]. Основной задачей педагогов в процессе воспитания является поддержка и развитие индивидуальных черт личности ребенка. Таким образом, дошкольники являются индикатором качества обучения и воспитания, а также «визитной карточкой» ДОО, которое они посещали.

Также качество дошкольного образования зависит от профессиональной компетентности, качества профессиональной деятельности педагогов, умения педагога работать над собой, постоянно совершенствоваться профессионально. Успешный педагог-воспитатель – важное звено в обеспечении создания условий для развития ребенка [4, с. 740]. В быстро меняющихся условиях это приобретает особую актуальность. В настоящее время педагог должен быстро реагировать и принимать решения в связи с происходящими в социальной жизни политическими и экономическими реалиями изменениями, которые находят свое отражение в сфере образования. От педагога требуется не столько наличие «значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций» [2, с. 116]. Частично этому способствуют система повышения квалификации, конкурсы профессионального мастерства

различного уровня, методические объединения, которые являются социально-педагогической системой, и предполагают взаимодействие всех участников: педагогов различных ДОО, организаторов мероприятий, учредителей, социальных партнеров. Тем самым, активное участие педагогов в вышеуказанных мероприятиях положительно сказывается на репутации ДОО.

В настоящее время в системе дошкольного образования существуют различные виды образовательных учреждений, что связано с обеспечением каждому ребенку равных стартовых возможностей для успешного обучения в школе. В связи с этим, каждому отдельно взятому дошкольному учреждению необходимо создавать положительную репутацию с целью привлекательности учебного заведения на рынке образовательных услуг, повышения конкурентоспособности, налаживания и развития партнерских связей. Это сложный, длительный и непрерывный процесс, в котором педагоги играют важную роль.

### Библиографический список

1. Аудитория социальных сетей и мессенджеров в 2021 году. – URL: <https://blog.skillfactory.ru/auditoriya-soczialnyh-setej-i-messendzherov-v-2021-godu/> (дата обращения 17.03.2022)
2. Дегтерев, В. А. К вопросу о компетентности, мобильности и конкурентоспособности / В. А. Дегтерев // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 112-118
3. Деулина, Л. А. Эффективность и конкурентоспособность дошкольной образовательной организации в современных условиях / Л. А. Деулина, Н. В. Замяткина // Молодой ученый. – 2015. – № 22 (102). – С. 384-386.
4. Максимова, Н. Г. Современный образ педагога и педагогического коллектива ДОО / Н. Г. Максимова // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции. – Москва : Москва-Синтез, 2016. – С. 737-741.
5. Николаева, М. А. PR-деятельность по управлению репутацией дошкольной образовательной организации: теоретический аспект / М. А. Николаева, Е. В. Зубарева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 72-77.
6. Петраш, Е. А. Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации / Е. А. Петраш, Т. В. Сидорова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 5. – С. 604-609.
7. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
8. Что такое управление репутацией в интернете. – URL: <https://www.ashmanov.com/education/articles/chto-takoe-upravlenie-reputatsiey-v-internete/> (дата обращения: 17.03.2022).

УДК 37.061

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-66-70

Л. Э. Панкратова, Г. Ю. Попкова

*Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## ДЕВИАНТНОЕ ИНТЕРНЕТ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: СОСТОЯНИЕ И ПРОФИЛАКТИКА

*Аннотация:* В статье анализируется такой вид девиантного поведения как интернет-поведение подростков. Исследуется влияние интернета на современных школьников. Проведено исследование с целью выявления особенностей девиантного интернет-поведения подростков. Предложены рекомендации по организации профилактики такого вида девиаций в школе.

*Ключевые слова:* девиантное интернет-поведение, подростки, интернет, социальные сети, профилактика.

## DEVIANANT INTERNET BEHAVIOR OF TEENAGERS: CONDITION AND PREVENTION

*Annotation:* the article analyzes such a type of deviant behavior as Internet behavior of adolescents. The influence of the Internet on modern schoolchildren is investigated. A study was conducted to identify the features of deviant Internet behavior of adolescents. Recommendations on the organization of prevention of this type of deviation in school are proposed.

*Key words:* deviant Internet behavior, teenagers, Internet, social networks, prevention.

Актуальность темы исследования обусловлена стремительным развитием информационных, компьютерных, интернет технологий, которые встречаются во всех сферах деятельности человека, во многих из которых стали уже незаменимыми. В настоящее время сеть Интернет и социальные сети являются одним из более востребованных способов для коммуникации: по данным статистики Mediascope на 2020 год группа населения от 12 до 24 лет приблизилась почти к 100 % использованию интернет возможностей [1]. Доступ в Интернет появляется у детей с самого раннего возраста, поэтому особо важна налаженная профилактическая работа в рамках проблематики девиантного поведения в Сети.

Проблема влияния Интернета и социальных сетей на личность подростка раскрывается в исследованиях современных авторов, таких как Бочавер А. А., Войкунский А. Е., Галанова А. В., Гудакова Л. В., Дегтярев Е. А., Егоров А. Ю., Кондрашкин А. В., Кузнецова Е. В., Макашева М. Н., Менделевич В. Д., Нелюбова Я. К., Никешин Д. Е., Носова Н. В., Осадчая А. В., Санина Е. И., Сашенков С. А., Собкин В. С., Старых Н. В., Щелина Т. Т. и других.

Несмотря на существующие исследования, проблема девиантного поведения в Интернете, остается актуальной. Это может объясняться тем, что общество недооценивает реальные угрозы и негативные последствия данного феномена из-за его относительно малого периода существования. Однако существование сети Интернет уже привело к определенным социальным изменениям межличностных взаимодействий, ведущих к появлению новых форм девиантного поведения, которые преимущественно охватывают именно молодую часть пользователей.

Девиантное интернет-поведение – это совершение различных деяний в сети Интернет, направленных на причинение вреда другим пользователям [3, с. 103]. Данный феномен раскрывается во множестве современных негативных видах интернет-поведения (кибербуллинг, троллинг, кибермоббинг, интернет-зависимость и т. п.). Однако существуют и позитивные формы отклоняющегося поведения в Интернете – напри-

мер, социальное творчество, когда подростки на добровольной основе участвуют в совершенствовании и улучшении среды их окружения в сфере культуры общества, в формировании позитивных интернет сообществ, основанных на самоуправлении и т. д. [4, с. 104].

Появление и развитие социальных сетей, распространение недостоверной, вредоносной информации несёт для данной категории особую угрозу. Негативное влияние сказывается на всех сферах развития ребенка, но больший отпечаток наносит именно психическому здоровью, более неустойчивому к воздействию. Многие подростки не в состоянии самостоятельно полностью отгородить себя от негативного воздействия в Сети. Причиной этому служит неспособность определить для себя, какая именно информация является вредной, и ограничить доступ к ней или снизить долю её активного восприятия [2, с. 240].

Причины девиантного поведения в Интернете необходимо исследовать исходя из психологических особенностей личности подростка в реальной жизни. На основании анализа различных источников можно выделить ряд причин, влияющих на особенности поведения в Интернете. Так, например, говоря о интернет-зависимости, можно выделить её следующие причины:

- недостаток внимания со стороны родителей;
- трудности или недостаток в общении со сверстниками, близким окружением;
- склонность к быстрому переключению внимания с одной темы на другую;
- отсутствие занятости в реальной жизни (увлечений, хобби) [5, с. 123].

В научной литературе под девиантным поведением понимают такое социальное явление, которое выражается в проявлении форм человеческой деятельности, несоответствующей официальным или условным нормам, правилам и ожиданиям, принятым в определенной группе. В интернете девиантное поведение проявляется в осознанном или неосознанном использовании информационных технологий для совершения деяний в отношении другого пользователя с це-

лью причинения различного вида вреда: морального, психологического, экономического и других [6, с. 516].

Интернет-зависимость также можно рассматривать как девиантное поведение подростка в интернете. Именно подростковый возраст является особо уязвимым для этой проблемы, так как для некоторых несовершеннолетних характерны неустойчивость или несформированность психики и мировоззрения.

Виртуальная среда является благоприятной для девиантного поведения по ряду причин: постоянное развитие и усовершенствование информационных технологий приводит к упрощению их использования; наличие сложностей ведения статистики и реализации мер профилактики из-за иллюзии анонимности пользователей; публикация в открытом доступе личной информации несовершеннолетних; отсутствие или слабое представление об ответственности за причиненный психологический вред другим пользователям; компьютерная неграмотность учащихся из-за недостаточной информированности по данной теме со стороны родителей или учителей. Все это требует грамотной и своевременной профилактической работы. Наиболее эффективной работой, на наш взгляд, является профилактика именно в общеобразовательном учреждении.

К особенностям девиантного интернет-поведения подростков относится следующее:

1. Анонимная и виртуальная среда общения обуславливает сложность ведения статистики различных видов девиантного поведения, так как некоторые подростки не рассказывают об этом взрослым;

2. Наличие ряда трудностей при профилактической работе в учреждении: анонимность обидчика, сложность выявления подростков группы риска, возможность переноса конфликтов из Сети в реальную жизнь;

3. Упрощение пользования Интернет-ресурсами ведет за собой тенденцию к снижению возраста пользователей – с начальных классов у детей есть возможность выхода в Интернет, где, без определенных правил поведения, велика возможность столкнуться с девиантным поведением или самому вести себя некорректно, стать свидетелем различных видов отклонений;

4. Наличие публичного доступа к личной информации несовершеннолетних – имя, фамилия, отчество, адрес, контактные данные – в силу возрастных особенностей дети могут сами предоставить информацию мошенникам и стать жертвой обмана;

5. Иллюзия анонимности влечет отсутствие или слабое представление об ответственности за деяния, совершенные на просторах Интернет-пространства. При этом обидчик и жертва

могут быть незнакомы в реальной жизни и проживать в разных городах, что обуславливает сложность наказания за отклоняющееся поведение, оскорбления, угрозы в социальных сетях;

6. Масштабность и постоянность девиантного поведения в Сети. При кибербуллинге на различных форумах или социальных сетях количество свидетелей и участников может быть неограниченным, при этом пользователи могут принять точку зрения обидчика и присоединиться к травле. Травля может продолжаться круглосуточно. Те же особенности имеет и интернет-зависимость: постоянный доступ к многопользовательским онлайн-играм, форумам и социальным сетям порождает постоянный поток общения, который может продолжаться круглосуточно. При отсутствии контроля несовершеннолетний может приобрести зависимость от данных процессов;

7. Компьютерная неграмотность учащихся, отсутствие установленных правил поведения в Сети могут являться предпосылкой к девиантному интернет-поведению: недостаточная информированность по основным видам девиаций в интернете, причинам возникновения интернет-зависимости, несоблюдение правил безопасного пользования, публикация личной информации в открытом доступе, излишняя доверчивость и сострадание могут привести к обману со стороны мошенников.

Для выявления особенностей девиантного интернет-поведения подростков и организации профилактики данного явления было проведено эмпирическое исследование. Базой проведения исследования являлось Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1», находящееся в городе Кушва Свердловской области.

Для изучения профилактической деятельности в рамках девиантного интернет-поведения подростков в МАОУ СОШ № 1 было проведено интервью с социальным педагогом.

Формализованное интервью с открытыми вопросами предполагало определенную заданную последовательность повествования, направленную на изучение указанной проблематики. Целью интервью являлось выявление мер профилактики девиантного интернет-поведения подростков и направления работы специалистов с данной проблемой. Было задано 6 вопросов, разделенных на два блока: теоретические аспекты девиантного интернет-поведения подростков и реализация профилактической работы с данной проблемой в общеобразовательном учреждении. На основании результатов, полученных в ходе интервью, был проведен анализ профилактической деятельности МАОУ СОШ №1 и выявлены проблемы учреждения в рамках проблемы исследования.



Анализируя данные, полученные в результате проведения интервью, можно сделать следующие выводы: несовершеннолетние не склонны обращаться за помощью к родителям или специалистам общеобразовательного учреждения, так как на современном этапе в школе нет устоявшейся и эффективной системы оказания помощи, или подростки не информированы об этом; родители, учителя и специалисты по социальной педагогике не обладают достаточными знаниями и опытом проведения профилактической работы по направлению девиантного интернет-поведения; специалистам в школе не всегда удается вовремя выявить случаи девиантного интернет-поведения для своевременной работы с ними на этапе их возникновения, а работа при нарастающем конфликте более затруднительна и требует больших усилий.

Для изучения проблемы девиантного интернет-поведения подростков на базе МАОУ СОШ № 1 также было проведено анкетирование обучающихся в возрасте от 14 до 18 лет. Целью анкетирования являлось выявление основных видов отклоняющегося поведения в Интернете, с которыми сталкивались подростки, изучение информированности учеников. В анкетировании приняли участие 73 ученика 8-11 классов, среди которых 50 девочек и 23 мальчика.

В ходе исследования было выявлено, что 72 из 73 респондентов используют Интернет и социальные сети, что говорит о том, что большинство опрошенных могли сталкиваться с проблемой девиантного поведения в Интернете.

Так, 43 опрошенных ежедневно испытывают потребность в использовании Интернета, а 12 респондентов не представляют свою жизнь без этого. Чаще всего подростки проводят в Интернете больше 5 часов. Данная тенденция может свидетельствовать о наличии зависимости от использования Сети, общения и игр в ней. Также 30 респондентов иногда посещают социальные сети или играют в онлайн-игры во время уроков, 6 человек делают это постоянно. При этом на вопрос «считаете ли вы себя интернет-зависимым человеком» 12 человек ответили «да», 8 затруднились ответить.

При долгом отсутствии доступа к Интернету большинство респондентов не испытывают негативных эмоций. Однако следующим по популярности следует ответ «испытываю скуку», далее идет «дискомфорт», «ощущение пустоты», «подавленность», «раздражительность». Один респондент ответил, что испытывает желание заниматься другими, более полезными делами, до этого этот человек указал, что не использует Интернет и социальные сети как средство общения.

Подводя итог данному блоку, можно сделать вывод, что проблема интернет-зависимости актуальна и распространена среди подростков, однако некоторые не признают ее наличия в своей

жизни, считая время, проведенное в Интернете и свою деятельность там совершенно нормальной.

Больше половины опрошенных сталкивались с мошенничеством в Интернете (38 человек). Самыми распространенными видами мошенничества являются взлом и использование личного аккаунта в социальных сетях, мошенничество, связанное с вымоганием денег, загрузка вредоносных программ, также мошенничество, связанное с заработком в Интернете. Реже всего с мошенничеством сталкиваются подростки 14 лет, чаще всего – 17 лет.

Таким образом, подростки особо подвержены мошенническим действиям в Интернете. Обращения в банк с целью оформить карту возможно уже с 7 лет – многие банки в своей линейке имеют детские карты. Также среди подростков особо распространены электронные кошельки, регистрация в которых возможна с 14 лет. С травлей в интернете сталкивались большинство опрошенных – 39 человек, несколько раз были свидетелями данного явления 23 человека, а постоянно с этим сталкиваются 3 респондента. Самые распространенные проявления кибербуллинга – это оскорбления, распространение слухов и намеренное игнорирование или исключение из общих групп или чатов, угрозы. Меньше всего опрошенных сталкивались с киберсталкингом.

С агрессивным поведением в свой адрес сталкивались 38 человек, причем 2 подростка из них сталкиваются с этим постоянно. Чаще всего жертвами травли и агрессивного поведения в Интернете становятся девочки. При этом сами проявляют агрессию по отношению к другим пользователям 28 человек, 7 подростков делают это постоянно. Ответ «постоянно проявляю агрессию по отношению к другим» чаще выбирали респонденты мужского пола, при этом агрессию они чаще проявляли, играя в онлайн-игры к членам своей команды, которые показывали недостаточный уровень игрового навыка.

На вопрос «Как вы думаете, за что травят человека в Интернете» чаще всего выделяли следующие причины: отличное от большинства мнение, внешность, несоответствие общественным стандартам, мировоззрение, поведение и национальность, опубликованные личные фотографии. При этом подростки отвечали, что сами подвергались травле в Интернете по указанным ими в ответе причинам.

Среди причин, побуждающих агрессора к травле, выделяют следующее: больше всего выделяли потребность показать свое превосходство, комплекс неполноценности, в целях развлечения. Также среди опрошенных есть те, у кого создан фейковый аккаунт в социальных сетях, который они используют для общения, возможности зайти в социальную сеть, не пересекаясь со знакомыми,

для анонимного просмотра личного аккаунта другого пользователя, развлечения и игр.

Последние вопросы анкеты были посвящены изучению информированности респондентов об оказании помощи в образовательном учреждении при столкновении с девиантным интернет-поведением. В основном о наличии данной проблемы подростки могут рассказать друзьям и родителям, однако в большинстве случаев они привыкли справляться самостоятельно. Вариант обратиться за помощью к классному руководителю или социальному педагогу был выбран всего один раз, что говорит том, что подростки чаще склонны скрывать проблему от работников общеобразовательного учреждения и делиться ей только с близким кругом общения.

Также анкетирование показало, что 52 человека не знают о том, что в школах может оказываться помощь при столкновении с данной проблемой. Никто из опрошенных за помощью к специалистам общеобразовательного учреждения не обращался.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что проблема девиантного интернет-поведения подростков на современном этапе стоит остро. Было выявлено,

что подростки не склонны обращаться за помощью к специалистам, чаще не рассказывают о наличии проблем никому, либо делятся только с друзьями или, при хороших взаимоотношениях, с родителями. Необходимо проинформировать учащихся о правилах безопасного использования Интернета и методах правильной реакции на поступающие провокации со стороны обидчиков. В ситуации кибер-агрессии подростку сложно быстро принять верное решение, которое необходимо для избегания развития конфликта или травли в Интернете. Девиантное поведение в интернете, адресованное подростку, оказывает серьезное влияние как на эмоциональное, так и на психологическое состояние ребенка. Для предотвращения подобных ситуаций необходимы особые знания, занятия и тренинги со специалистами, которые можно проводить на базе общеобразовательного учреждения со специально обученным человеком. Роль специалиста в данной проблеме может взять на себя социальный педагог, так как в его обязанности входит поддержание нормальной психологической обстановки вокруг ребенка, помощь при возникновении конфликтной или трудной жизненной ситуации в жизни ребенка.

### Библиографический список

1. Аудитория интернета в России в 2020 году. — URL: <https://mediascope.net/news/1250827/> (дата обращения: 25.01.2022).
2. Гудакова, Л. В. Влияние деструктивного интернет-контента на формирование девиантного поведения у подростков / Л. В. Гудакова, Е. А. Чернышев, А. И. Шереметова // Образование и наука в современных реалиях : материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 4 июня 2018 г.) — Чебоксары : ЦНС Интерактив плюс, 2018. — С. 239–242.
3. Кондрашкин, А. В. Девиантное поведение подростков и Интернет: изменение социальной ситуации / А. В. Кондрашкин, К. Д. Холмов // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. — С. 102–113.
4. Макашева, М. Н. Сеть интернет и общая оценка её влияния на личность несовершеннолетнего / М. Н. Макашева. // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2021. — С. 102–109.
5. Осадчая, А. В. Интернет-зависимость: причины и следствие / А. В. Осадчая // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения : сборник материалов I Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А. П. Чехова ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». — Таганрог : Таганрогский институт имени А. П. Чехова, 2018. — С. 122–126.
6. Старых, Н. В. Девиантное поведение в интернет-коммуникации: диагностика и профилактика / Н. В. Старых // Медиадискур-сология. — 2020. — № 7. — С. 516–530.

УДК 159.9.07

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-70-74

А. С. Петраков, О. С. Алпатова

*Северо-Кавказский филиал федерального казенного учреждения  
«Центр экстренной психологической помощи» МЧС России, г. Железноводск, Россия*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАГИРОВАНИЯ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КАБАРДИНСКОГО ЭТНОСА НА ПРИМЕРЕ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация:* В статье авторы приводят результаты исследования отношений и способов копинга у представителей кабардинского этноса с целью формирования рекомендаций для эффективной психологической помощи. При анализе результатов авторы ориентируются на этнопсихологические и психологические концепции, опыт оказания экстренной психологической помощи. Для

исследования использовались описательный, сравнительный и статистический методы с методами изучения реагирования на трудные жизненные ситуации. На основе результатов исследования авторы дают рекомендации оказания психологической помощи представителям кабардинского этноса.

*Ключевые слова:* трудные жизненные ситуации, кабардинский этнос, психологическая помощь, этнопсихология, психология экстремальных ситуаций

**S. Petrakov, O. S. Alpatova**

*North Caucasian branch FSI CEPA EMERCOM of Russia, Zheleznovodsk, Russia*

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF BEHAVIOR IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS OF REPRESENTATIVES OF THE KABARDIAN ETHNIC GROUP ON THE EXAMPLE OF YOUTH**

*Annotation:* In the article, the authors provide the results of a study of the relations and methods of coping among representatives of the Kabardian ethnic group in order to form recommendations for effective psychological assistance. When analyzing the results, the authors are guided by ethnopsychological and psychological concepts, experience in providing emergency psychological assistance. Descriptive, comparative and statistical methods of studying the response to difficult life situations were used in research., the authors give recommendations for the provision of psychological assistance to representatives of the Kabardian ethnic group Based on the results of the research.

*Key words:* difficult life situations, Kabardian ethnic group, psychological assistance, ethnopsychology, psychology of extreme situations.

Этнокультурные особенности – один из важных аспектов, влияющих на активность и стратегию поведения человека в трудной жизненной ситуации (далее – ТЖС). Через опыт оказания экстренной психологической помощи обнаружено, что этносы по-разному реагируют на экстремальные ситуации [7]. Если отсутствует понимание этнопсихологических особенностей пострадавших, то это может оказать негативное влияние на эффективность оказанной помощи и привести к осложнению негативных симптомов проявления психологической травмы [9, с. 8]. При оказании экстренной психологической помощи учитываются культурно-этнические, гендерные и психофизиологические особенности пострадавших. Но особенности психики человека, сформировавшиеся в результате онтогенетического развития в какой-либо культуре, оказывают существенное влияние на регуляцию поведения в стрессовых и экстремальных ситуациях [8, с. 109]. В рамках этнопсихологии установлено, что одной из особенностей этнических групп является то, что ее представители обладают общими психологическими особенностями. При этом, как утверждает представители данной науки, этническая психика и ее проявления – сложное динамическое образование, на которое влияют множество явлений и процессов [5, с. 10-15]. В рамках изучения психологических особенностей реагирования на ТЖС среди различных этнических групп нами были выбраны представители кабардинского этноса. В исследовании поставлена цель – определить психологические особенности реагиро-

вания на ТЖС среди представителей кабардинской молодежи, чтобы выявить особенности оказания психологической помощи кабардинскому этносу.

Кабардинцы – адыгский народ в России, основное население равнинной и предгорной части Кабардино-Балкарии. Численность на Северном Кавказе – 517 тыс. человек. Большое количество кабардинцев (свыше 1,5 млн.) проживает в Турции, Сирии, Иордании (называются там «адыгами», «черкесами»), в странах Европы, Африки и Америки. Говорят на кабардино-черкесском языке, из них в Российской Федерации 96,8 % говорят также на русском. Религию в основном представляют мусульмане-сунниты ханафитского мазхаба [2].

В исследовании принимали участие студенты Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х. М. Бербекова, в количестве 153 человек в возрасте от 17 до 23 лет (94 девушки, 59 юношей), которые являются по национальности кабардинцами и идентифицируют себя как кабардинцы. В исследовании применялся письменный опрос с использованием стандартизированных методик «Когнитивное оценивание ТЖС» (далее – КО ТЖС) [4], «Стили реагирования на изменения» (далее – СРНИ) [1], «Опросник когнитивной регуляции эмоций» (далее – ОКРЭ) [6], «Опросник способов coping» (С. Ф. Фолкман и Р. Лазарус (в адаптации Е. В. Битюцкой) (далее – ОСК) [3].

КО ТЖС позволяет получить данные об актуальных для респондента ТЖС. Данная методика является инструментом изучения когнитивного

оценивания ситуаций, а также ситуационных характеристик (содержание ситуации, частоты ее возникновения в жизни респондента) [4, с. 40].

СРНИ позволяет выявить предпочтения определенных способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, выражающейся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях [1, с. 12].

ОКРЭ предназначен для оценки как продуктивных, так и деструктивных когнитивных стратегий в процессе регуляции аффективных переживаний и широко используется в исследовании совладания со стрессом [6, с. 170].

ОСК дает возможность изучения используемых человеком способов совладания с актуальной трудной ситуацией [3, с. 23].

Статистическая обработка результатов производилось при помощи программы SPSS Statistic v.22. Для проверки статистических гипотез были использованы анализ средних значений, частотный анализ, U-критерий Манна-Уитни для выявления половых различий и критерий Спирмена для корреляций.

По результатам КО ТЖС наибольший результат по средним значениям показали шкалы «Перспектива будущего» (3,79), «Необходимость быстрого реагирования» (3,69) и «Общие признаки ТЖС» (3,53). По данным результатам можно сделать вывод, что представители кабардинского этноса оценивают ситуацию как трудную, если она связана со значимыми сферами в жизни, с потерей чего-то важного, вызывает тревогу и сильную трату психологических ресурсов. При этом, также индикаторами такой ситуации будет то, что ситуация, по субъективной оценке, влияет негативно на будущее, а также в текущей ситуации необходимо незамедлительно и активно реагировать и принимать решения.

При применении U-критерий Манна-Уитни обнаружили значимые различия по шкале «Сильные эмоции» ( $p=0,05$ ). В частотном анализе было обнаружено, что девушки-кабардинки более эмоциональны, чем юноши (количество ответов в высоких значениях: 28,8 % – юноши, 44,7 % – девушки). Поэтому девушки кабардинского этноса в сравнении с юношами сильнее подвержены отрицательным и негативным эмоциям в ситуации ТЖС и стресса. При этом в ситуации напряжения и фрустрации эмоциональная реакция девушек более наглядна и выразительна и, скорее всего, в среде девушек она будет заразительна, потому что данная шкала также демонстрирует уязвимость к негативным эмоциональным переживаниям и впечатлительность.

Частотный анализ показал такие результаты по ситуациям, которые кабардинский этнос оценивает как ТЖС: юношей из кабардинского

этноса больше, чем девушек волнуют профессиональное становление и вопросы трудоустройства, карьеры (59,6 % и 27,7 % соответственно указали, что ситуации ТЖС связаны с профессиональной сферой). При этом большой процент девушек рассматривает ситуации как ТЖС, если они затрагивают материальную сферу, связанную с обеспеченностью (25,5 %). Скорей всего такие результаты обусловлены возрастными особенностями респондентов.

Результаты методики СРНИ продемонстрировала высокие результаты средних значений по шкалам «Консервативный тип» (21,57) и «Реализующий тип» (20,03). Данные результаты можно интерпретировать следующим образом: кабардинский этнос преимущественно стремится к сохранению и поддержанию традиций и обычаев, эмоционально и с сопротивлением реагируя на изменения. Но они поддерживают и принимают изменения, если видят объективную необходимость или личную выгоду в этом. При активности в новых условиях проявляют рассудительность.

В данной методике статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни обнаружены во взаимосвязи «Стабильность-инновационность» ( $p=0,024$ ):

- стабильное восприятие: юноши – 38,2 %, девушки – 50 %;
- инновационное восприятие: юноши – 9,1 %, девушки – 21,3 %;
- проявление стабильности и инновационности в восприятии: юноши – 52,7 %, девушки – 28,7 %.

Следовательно, среди кабардинского этноса девушек сильнее задевает и тревожит ситуация неопределенности. Юноши же наоборот, более лабильны и гибки, готовы реагировать и действовать в зависимости от ситуации, если в этом есть необходимость.

Наибольшие средние значения методики ОКРЭ показала по следующим шкалам: «Фокусировка на планировании» (65,86), «Позитивная переоценка» (64,14). Таким образом, основными способами совладания с ТЖС будут размышления о следующих действиях в текущей ситуации с осмыслением своих поступков. При этом будет происходить поиск положительных аспектов в произошедшем, оценивая ситуацию как возможность личностного роста или приобретение нового опыта.

Статистически значимые различия среди юношей и девушек в данной методике обнаружили по шкале «Обвинение других» ( $p=0,004$ ). Различия в анализе средних значений выглядят следующим образом: юноши – 53,55, девушки – 43,89. Таким образом, в ситуациях ТЖС юноши кабардинского этноса склонны больше перекладывать вину на окружающих или других людей, саму ситуацию; они более экстернальны.



По методике ОСК анализ средних значений подтверждает результаты того же анализа методики ОКРЭ: «Планомерное решение проблем» (1,7), «Позитивная переоценка» (1,69). Следовательно, данная методика подтвердила результаты и выводы, которые обнаружили при помощи методики ОКРЭ.

При применении критерия Манна-Уитни и анализе средних значений статистически значимые различия в ОКРЭ были получены по следующие шкалам: «Планомерное решение проблемы» ( $p=0,008$ ) (юноши – 1,87, девушки – 1,6), «Поиск социальной поддержки» ( $p=0,001$ ) (юноши – 1,66, девушки – 1,34), «Противостояние» ( $p=0,003$ ) (юноши – 1,57, девушки – 1,31), «Принятие ответственности» ( $p=0,001$ ) (юноши – 1,69, девушки – 1,31), «Дистанцирование» ( $p=0,013$ ) (юноши – 1,3, девушки – 1,02), «Избегание» ( $p=0$ ) (юноши – 1,49, девушки – 0,99). Таким образом, мужчины-кабардинцы аналитически и рационально подходят к решению проблем, планируя свои действия и принимая сосредоточенные усилия в отношении реализации плана. При этом при реализации плана мужчины-кабардинцы ищут социальную поддержку для решения проблем, психологический ресурс, делясь переживаниями, сочувствием и информацией. Сами ситуации фрустрации они встречают с сопротивлением, рассматривая ее как причину борьбы, настойчиво и целеустремленно двигаясь через преграды, принимая ответственность за совершенные действия. Также приуменьшается реальное значение травмирующей ситуации, не берётся в расчет негативное и трудное положение дел. Периодически юноши-кабардинцы пытаются отвлечься от негативной стороны ситуации, меняя свою активность, обстановку, например, принимая любимые напитки и еду, занимаясь физическими упражнениями, отдыхая и т. д.

В рамках корреляционного анализа были рассмотрены взаимосвязи между шкалами методик. Корреляционный анализ позволяет определить методы оказания психологической помощи и индикаторы психического состояния кабардинского этноса. В данной статье представлены значимые корреляции в зависимости от пола респондентов.

У юношей: неподконтрольность ситуации и фокусировка на планировании ( $p= -0,465$ ), позитивная переоценка ( $p= -0,307$ ), фантазирование ( $p=0,401$ ); непонятность ситуации и реализующий тип ( $p= -0,331$ ); затруднение в принятии решений и самоконтроль ( $p=0,327$ ), реактивный тип ( $p= -0,432$ ); трудность в принятии ситуации и самообвинение ( $p= -0,459$ ); сильные эмоции и самоконтроль ( $p= 0,358$ ), фантазирование ( $p=0,327$ ); фантазирование и реактивный тип ( $p=0,437$ ).

У девушек: позитивная переоценка и неподконтрольность ситуации ( $p= -0,401$ ), фокусировка на планировании ( $p=0,397$ ) и планомерное решение проблем ( $p=0,312$ ), сильные эмоции и фантазирование ( $p=0,313$ ), реактивный ( $p=0,349$ ) и реализующие ( $p= -0,382$ ) типы; реализующий тип и руминация ( $p= -0,346$ ); дистанцирование и обвинение других ( $p=0,451$ ), катастрофизация ( $p=0,381$ ).

У юношей более выражено влияние активности в поведении на психическое состояние и самочувствие. Они стремятся к контролю своего поведения и эмоций. Чем труднее ситуация и тяжелее в ней выбрать путь решения, тем больше активность. В свою очередь переключившись на ответственности в разрешении ситуации на внешние силы, желание решить проблему за счет удачи, случая или религиозных практик демонстрирует, что мужчина находится в трудной ситуации и не может справиться с ней. У девушек-кабардинок в свою очередь выражено влияние эмоций на самочувствие и ощущение комфорта. Чем сильнее эмоции, тем больше проявляется религиозный копинг или ожидание положительного исхода без усилий самого субъекта. При осуществлении деятельности уменьшается проявление эмоций. Также без ощущения поддержки и с появлением чувства одиночества, у девушек кабардинского этноса усиливается чувство глобальности и неотвратимости произошедшего, а также происходит поиск виновных в случившемся в других людях и событиях. При этом у девушек важную роль играет отношение к ситуации, как этапу личностного роста, что демонстрирует у них процесс совладания с ТЖС.

Таким образом, можно сделать следующие выводы об особенностях оказания психологической помощи представителям кабардинского этноса, исходя из результатов исследования. В общей совокупности представители кабардинского этноса в ТЖС стремятся к активности, и им необходимо её проявлять в какой-либо деятельности. Следует отметить, что активность у мужчин проявляется в действиях, направленных на решение ситуации, а у девушек – в психологической и материальной поддержке родственников и особенно мужа. Поэтому в рамках оказания психологической помощи специалисту следует помогать и поддерживать проявление целенаправленной активной деятельности. Религиозный копинг не воспринимается кабардинским этносом как активная деятельность. При оказании помощи важно формировать ощущение будущего, представления ТЖС как краткосрочного явления на жизненном пути, способствующего формированию более сильной личности, особенно если оказывается помощь девушкам-кабардинкам. Важно давать при этом понять, что

любая ситуация имеет решение, актуализировать мотивацию на поиск ресурса.

Специалисту следует учитывать гендерные особенности кабардинского этноса. Для мужчин основная сложность состоит в принятии ситуации. Этому способствуют такие особенности как активность, восприятие ТЖС как преграды, требующей борьбы и сильного сопротивления в ее преодолении, экстернальность в причинах ТЖС. Способствовать принятию ситуации и самоконтролю будет работа с проживанием эмоций и то, что кабардинцы-мужчины понимают, что они несут ответственность за свое поведение. Проживание и переработку эмоций в свою очередь можно осуществлять через физическую активность. Также очень важно специалисту демонстрировать поддержку, доверие и принятие мужчины-кабардинца и его ситуации.

При оказании психологической помощи девушке-кабардинке основная работа будет в совладании и отреагировании эмоций. Будет проявляться плач как адаптивная реакция на ТЖС. При оказании психологической помощи важно давать информацию о случившемся, делиться психологическими знаниями в контексте ситуации. Важным является возможность поделиться своими переживаниями и получить поддержку от близких людей и родственников.

Оказание поддержки самой девушкой другим людям и близким, находящимся в такой же ситуации, будет также способствовать успешному преодолению ТЖС. При работе с девушками кабардинского этноса основополагающим будет соблюдение традиций и норм. Поэтому следует интересоваться возможностью применения тех или иных психологических приемов и методов у девушек-кабардинок, а также спрашивать о готовности взаимодействовать с психологом противоположного пола. Например, всегда уточнять о применении телесного контакта во время использования техник телесно-ориентированной терапии, с осторожностью в беседе затрагивать возможность несоблюдения традиций. Поэтому рекомендуем применять психотерапевтические техники, учитывая адаты кабардинского этноса, и акцентировать усилия на поиск дополнительного ресурса.

Важным является дальнейшее исследование кабардинского этноса в контексте других социально-психологических особенностей и процессов, а также проведение исследований самой культуры и ее проявлений. Но уже текущие результаты позволяют сделать вывод о значимых особенностях кабардинского этноса в контексте оказания экстренной психологической помощи.

### Библиографический список

1. Базаров, Т. Ю. Создание и апробация опросника Стили реагирования на изменения / Т. Ю. Базаров, М. П. Сычева // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 25. – С. 12.
2. Бражников, Б. Х. Кабардинцы / Б. Х. Бражников // Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru/ethnology/text/5651603#> (дата обращения 15.07.2022).
3. Битюцкая, Е. В. Опросник способов копинга : методическое пособие / Е. В. Битюцкая. – Москва : ИИУ МГОУ, 2015. – 80 с.
4. Битюцкая, Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода / Е. В. Битюцкая // Вестник Московского университета. – 2013. – Серия 14. – № 2. – С. 40–56.
5. Налчаджян, А. А. Основы этнопсихологии / А. А. Налчаджян. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.
6. Рассказова, Е. И. Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций / Е. И. Рассказова, А. Б. Леонова, И. В. Плужников // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2011. – № 4. – С. 161–179.
7. Филиппова, М. С. Культурно-этническая принадлежность как фактор регуляции поведения пострадавших в чрезвычайных ситуациях / М. С. Филиппова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2015. – № 2. – С. 128–133.
8. Шойгу, Ю. С. Этические аспекты экстренной психологической помощи представителям разных культур / Ю. С. Шойгу, М. В. Филиппова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2015. – № 3. – С. 108–116.
9. Этнопсихологические особенности как один из ведущих факторов оказания эффективной экстренной психологической помощи различным этническим групп Северного Кавказа / под ред. П. Р. Кинасова – Пятигорск : СКФ ФКУ ЦЭПП МЧС России, 2014. – 68 с.

**О. П. Пономаренко***Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия***Н. С. Логинова***Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия*

## ВНЕАУДИТОРНАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОПЫТ РАБОТЫ В РЕГИОНАЛЬНЫХ ВУЗАХ

*Аннотация:* Процессы, происходящие в социально-культурной, политической и экономической сферах общества, потребовали осуществления преобразований в образовательной сфере. В системе высшего образования уделяется внимание не только учебной, но и воспитательной работе. Существуют различные виды и формы воспитательной работы, направленные на развитие самоорганизации обучающегося, самосовершенствование личных качеств. Проведение внеаудиторных мероприятий способствует актуализации полученных знаний, расширению представлений о культуре своего региона.

*Ключевые слова:* воспитание, внеаудиторная воспитательная работа, литературная гостиная, самоорганизация.

**O. P. Ponomarenko***Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia***N. S. Loginova***Altai State Medical University, Barnaul, Russia*

## EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ACTIVITIES: WORK EXPERIENCE IN REGIONAL UNIVERSITIES

*Annotation:* The processes taking place in the socio-cultural, political and economic spheres of society required the implementation of transformations in the educational sphere. The higher education system pays attention not only to educational, but also to educational work. There are various types and forms of educational work aimed at the development of self-organization of the student, self-improvement of personal qualities. Conducting extracurricular activities contributes to the actualization of the acquired knowledge, the expansion of ideas about the culture of your region.

*Key words:* education, extracurricular educational work, literary living room, self-organization.

В современном постмодернистском обществе уже несколько десятилетий наблюдается горизонтальное растекание смыслов, не только в цифровом пространстве, но и оффлайн, стирание этических границ, разрушение эталонов, идеалов, в т. ч. нивелирование значения традиционных культурных ценностей, подмена искусства псевдо и неискусством. Интернет и иные СМИ наполняют сетевое пространство как позитивной, так и негативной информацией, возникает такой феномен, как квазионтологизация виртуальной реальности [3, с. 89]. По мнению современных ученых, утверждается феномен «постправды», отказ от принципов объективности, достоверности, рациональности. Происходит погружение коммуникантов в виртуальную среду с рядом негативных следствий для личности; «размывание» базовых моральных и социальных норм («постгуманизм») [6, с. 200]. У подрастающего поколения все чаще возникает ситуация фантома реализа-

ции свободы (не всегда отличают от вседозволенности) в рамках навязывания СМИ стереотипных тактик поведения. В данной ситуации актуальной становится проблема воспитания нравственно зрелой личности с осознанной гражданской позицией.

Преподавателям гуманитарных дисциплин необходимо уделять особое внимание не только аудиторной, но и внеаудиторной воспитательной работе для решения проблем: отходу от нормирования «нетикета» [6] и вульгарности [7], возвращения токсичного идеала таких новых акторов, как «лидер мнений». При этом важно учесть специфику вуза, а также региональные, национальные особенности воспитательной среды.

С целью рассмотрения форм внеаудиторной работы следует определить конкретные направления и виды воспитательной работы в региональном вузе. Под воспитанием мы понимаем не просто суммарное представление о наборе ка-

честв, стандартов у обучающихся. «Воспитание – это целенаправленное содействие рождению в структуре личности ценностных отношений» [7, с. 132]. Поэтому при подготовке специалиста, на наш взгляд, стоит не столько искать новые формы воспитательной работы, сколько наполнять традиционные формы качественным содержанием, приобщая обучающихся к образцам высокой культуры, делая акцент на особенностях субъект-субъектного, ценностного общения, этике соучастия (человек-общество-природа), на развитии эмоционального интеллекта, в т. ч. эмпатии при формировании нравственного самосознания студента вуза. «Одной из главных составляющих процесса воспитания является личность педагога. Успешная деятельность преподавателя раскрывается не только в умении передавать профессиональные знания и опыт, но и в способности формировать положительные качества личности студента. Педагог должен обладать качествами образованного, высоконравственного, культурного человека» [5, с. 162].

Необходимо подчеркнуть, что студенты вуза, как правило, уже сформировавшиеся личности, с определенной системой ценностей, и задача педагога больше состоит в расширении видения проблемного поля (познание начинается с удивления), в формировании критического, логического, системного мышления для понимания современных социокультурных проблем, их отличий от псевдопроблем, для связи событий прошлого, настоящего с возможными вариантами развития событий в будущем. При этом стоит помнить о структуре познания (чувственное и рациональное), а также обязательном требовании к установлению связей между практическим и теоретическим знанием. В статье «Педагогический инструментарий формирования представлений об интеллигенции и интеллигентности у вузовской молодёжи на занятиях по культурологии (на примере текста Ю.М. Лотмана)» авторы считают, что «на занятиях по предметам гуманитарного цикла чрезвычайно важно делать акцент на ценностно-смысловом межличностном общении педагога и студента, а также опираться на практико-ориентированный опыт в процессе обучения» [1, с. 221].

Помимо создания ситуации успеха в процессе обучения, преподавателям гуманитарных дисциплин желательно акцентировать внимание на эмоциональном компоненте процесса обучения, максимальной актуализации теории с современным контекстом развития подрастающего поколения, с его личностными особенностями (интересами). Органичное включение не только определенных логических заданий, но и устоявшихся форм организации внеучебной деятельности позволяют актуализировать получение зна-

ний, навыков по преподаваемым дисциплинам (философии, культурологии, биоэтике, межкультурным коммуникациям в профессиональной деятельности). Например, в АГМУ, АлтГАУ неоднократно проводились конкурсы фотографий, творческих работ (эссе, стихотворений), национальных блюд, литературная гостиная, выставки плакатов, рисунков. Все эти формы работы с обучающимися в АГМУ и АлтГАУ направлены на формирование нравственного самосознания, эстетического вкуса, патриотизма, уважения к труду.

Например, при проведении выставок фотографий (с комментариями-эссе к ним) обучающиеся обсудили такие необычные для них явления, как ощущение распада в восприятии времени (его текучесть или точечность моментов). Красота природы нашего края, сходство с пейзажами иных стран, тождественность некоторых традиций представителей различных культур нашего региона изменили отношение к Алтайскому краю, вызвали интерес для изучения его истории, культуры, повысили самооценку студентов регионального вуза, вызвали желание не только самореализоваться в профессии, но и позднее внести свой вклад как в решение некоторых частных социальных, экологических проблем, так и в развитие культуры Алтайского края в целом.

При проведении литературной гостиной на тему «Образ малой родины в творчестве алтайских поэтов» для изменений представлений о культуре края, ключевых текстах, знаковых личностях Алтайского края, было отмечено влияние данной работы на коррекцию процессов самоидентификации. Для достижения такого результата на начальном этапе организации данного мероприятия важно помочь студентам с отбором качественных материалов для исследования, сосредоточиться на управляющих параметрах либо параметрах порядка в процессе самоорганизации творческой деятельности студентов с учетом их интересов, предпочтений. Также обучающимся необходимо правильно ввести в «высокую культуру», в т.ч. объяснить отличие подлинного искусства от неискусства, псевдоискусства, где «основным ресурсом формирования развития вкуса является Красота» [4, с. 114], сформулировать четкое представление об эстетическом вкусе, а также выявить отличия патриотизма от национализма, космополитизма, духовности от псевдодуховности, научности от антинаучности, квазинаучности и пр.

Данная форма внеаудиторной работы предполагает проведение и иной предварительной работы: ознакомление с сайтом музеев; исследовательскую работу с биографией и творческим наследием поэтов, музыкантов, известных фотографов; анализ научной, публицистической литературы; отбор иллюстративного материала



для презентации; работу над выразительным чтением, коммуникативными навыками; сотрудничество с работниками библиотеки; составление тематической выставки; прослушивание классической музыки и другой. Далее в соответствии с выбранной формой организации и направлением внеаудиторной воспитательной работы, следует поработать с мотивацией студентов, отметить основные точки контроля запланированных обучающимися действий.

Преподаватели гуманитарных дисциплин из трех основных способов жанровой организации биографических материалов чаще всего акцентируют внимание на кратких биографических сведениях о жизни и творчестве писателя, поэта. Краткие биографические сведения знаковых фигур какой-либо эпохи представляют собой форму завершённого рассказа, в которой излагаются исторические условия, окружение творца (контекст), повлиявшие на формирование эстетического вкуса, иерархии ценностей. Знакомство с биографическим материалом несомненно выполняет воспитательную функцию, т. к. на примере жизни и творчества выдающейся личности (особенно если деятель культуры является его земляком) происходит повышение самооценки личности обучающегося, а проникновение в мир духовных ценностей творческой личности формирует стремление к самовоспитанию, к самосовершенствованию.

Студенты региональных вузов в ходе исследовательской работы раскрывают индивидуальность писателя, его внутренний мир, приобщаются к его размышлениям, переживаниям, образно представляют события, участником которых он был, – словом, происходит эмоциональное постижение биографии писателя, что в значительной степени подготавливает восприятие его художественных произведений и пробуждает интерес к ним. Воспитание через погружение в контекст эпохи предполагает возможность не только получить информацию, обработать ее, но и использовать для себя наиболее значимые эпизоды из биографии, задействовав зрительную и слуховую память. При этом следует учитывать, что знакомство с жизнью и творчеством поэта стоит осуществлять в их динамическом единстве с использованием мультимедийных технологий (обучающиеся должны увидеть, услышать, почувствовать эпоху, когда создавалось значимое произведение). Изучение биографии и знакомство с произведениями, взаимно дополняя друг друга, способствуют лучшему пониманию студентами контекста (историко-культурного процесса). Процесс организации воспитательной работы направлен на мотивированную самоорганизацию, на осмысленное самосовершенствование определенных личностных качеств обучающегося.

На данном этапе желательно использовать внеаудиторные формы работы, например, посетить музей (краеведческий, художественный, ГМИЛИКа). Экскурсии, литературные и музыкальные вечера, встречи с творческими личностями на открытиях выставок не только позволяют получить уникальную информацию о деятелях культуры, но и расширяют представление о культурной, общественной деятельности в Алтайском крае, вызывают удивление, а потом и чувство гордости за Малую Родину.

Презентация, выступление (на конференциях, круглых столах, в литературной гостиной и других мероприятиях) требует тщательной подготовительной работы, в т. ч. отработку коммуникативных навыков. Студентам необходимо не только понять подлинный смысл произведения, раскрыть значение слов, вникнуть в подтекст, осознать авторский замысел, но и правильно передать свои чувства, эмоции, поделиться впечатлениями о полученном творческом опыте.

Исполнителю уже на подготовительном этапе желательно осознать цель выступления, чтобы подняться до уровня интерпретации художественного произведения, высокого уровня понимания с включением оценочной составляющей восприятия текста. Стоит отметить, что работа с текстом предполагает не только понимание смыслов, но и переживание образов. Поэтому при работе с полученной информацией желательно использовать способы и методы, направленные на саморефлексию.

Часто именно во время работы над выразительным чтением происходит освоение мыслей автора, т. к. внимательное прочтение дает ясное и четкое представление изображенной в произведении природы, малой родины. Во время выступления знания о жизни поэта, а также тематическое и проблемное поле его творчества студентами передаются через интонацию. Отработка навыков невербальной коммуникации способствовала более эмоциональному восприятию чувств, переживаний, мыслей поэта, а затем и запоминанию зрителями переданной информации. При анализе проведенных мероприятий было выявлено, что чтение стихов, отрывков произведений на фоне музыки либо включение музыки во время слайд-шоу фотографий конкурсанта с пейзажами Алтайского края также вызвало более эмоциональное восприятие теоретического материала, чувство восхищения природой региона.

Особая передача материала при проведении литературной гостиной изменила и представление об образе деревенского дома. Была подчеркнута его идеализированность, гармоничность. Студенты увидели в деревенском доме пространство, в котором сохранились традиционные цен-

ности, идеалы трудовой простой жизни малого коллектива / семьи. При этом труд крестьянина был описан без возвеличивания, как необходимость, которая ведет к благополучию. После прочтения стихотворений обучающиеся обсудили проблему обесценивания труда в современном мире, задавали вопросы о причинах изменения отношения человека к природе и другие.

При проведении внеаудиторных воспитательных мероприятий педагогу вуза (как на этапе подготовки, так и во время проведения) желательно не только создавать, но и поддерживать положительный психологический климат, в т. ч. во время дискуссий, диспутов. Особая обстановка проведения таких мероприятий предоставляет студентам возможность для развития их креативности, творческой реализации, запоминания важного события его жизни, часто служит точкой изменения мироощущения, ведет к переосмыслению иерархии ценностей.

В процессе реализации вышеперечисленных форм воспитательной работы в АГМУ и АлтГАУ было зафиксировано «взаимовлияние субъектов

образовательных отношений друг на друга» [2, с. 12]. Внешний план взаимовлияний реализовывался в совместной работе, в сотрудничестве, в т. ч. рефлексии по поводу увиденного, услышанного, познанного. Личностный или внутренний план взаимовлияния субъектов акцентировался на развитии эмпатии, понимании, осознании смыслов. Конечной целью проведения таких внеаудиторных форм воспитательной работы было изменение не столько иерархии мировоззрения, сколько поведения, в т. ч. возникновения процессов самоорганизации, самосовершенствования в процессе повышения социокультурной активности студентов региональных вузов. Именно воспитание самостоятельности, ответственности у студента вуза, основанное на понимании эффективности самоорганизации должно в итоге помочь сформировать важные умения успешно решать проблемные ситуации в быстроменяющемся мире природы и общества, самостоятельно ставить, реализовывать цель, разбивать ее на задачи, выбирать достойные средства для их реализации в их будущей профессиональной и личной жизни.

### Библиографический список

1. Голубева, А. Р. Педагогический инструментальный формироваия представлений об интеллигенции и интеллигентности у вузовской молодёжи на занятиях по культурологии (на примере текста Ю. М. Лотмана) / А. Р. Голубева, Н. С. Логинова, О. П. Пономаренко // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 219-224.
2. Колесова, С. В. Позитивная мотивация как элемент стратегии организации образовательной коммуникации / С. В. Колесова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (51). – С. 11-16.
3. Кутырев, В. А. О взаимодействии света и тьмы в технонаучной реальности / В. А. Кутырев // Философский журнал. – 2019. – № 4. – С. 85–99.
4. Логинова, Н. С. Специфика формирования критериев подлинного искусства и эстетического вкуса на занятиях по культурологии у обучающихся негуманитарных специальностей / Н. С. Логинова, О. П. Пономаренко // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 113-115.
5. Пономаренко, О. П. Ценность воспитательной работы в вузе и её роль в процессе формирования личности студента / О. П. Пономаренко, Ю. В. Кремлева // Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход : материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГТУ им. И.И. Ползунова, 2021. – С. 162-165.
6. Семилет, Т. А. В. Ситуация постсовременности в медиакommunikации: прогнозы и реальность / Т. А. Семилет, И. В. Фотиева, А. В. Иванов // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2021. – № 6. – С. 200–211.
7. Щуркова, Н. Е. Стратегия воспитания: человек в пространстве ценностей гуманистической культуры / Н. Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 8. – С. 95-104.

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-78-81

Н. С. Серова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## РЕСУРСЫ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ – МОЯ ИСТОРИЯ» В КОНТЕКСТЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема модернизации современной системы российского образования. Автор акцентирует внимание на том, что для повышения качества образования в России только лишь государственного регулирования и финансирования недостаточно. Помимо технического оснащения школ необходимо заботиться о подготовке современных высококвалифицированных педагогов, способных эффективно использовать современные цифровые

технологии для решения профессиональных задач. Обращается внимание на образовательный потенциал мультимедийного исторического парка «Россия – моя история».

*Ключевые слова:* образовательная политика, модернизация образования, цифровизация образования, современный педагог, мультимедийный исторический парк, ОДНКНР.

**N. S. Serova**

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## **RESOURCES OF THE MULTIMEDIA HISTORICAL PARK “RUSSIA – MY HISTORY” IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE STATE EDUCATIONAL POLICY**

*Annotation:* The article deals with the problem of modernizing the modern system of Russian education. The author focuses on the fact that state regulation and funding alone is not enough to improve the quality of education in Russia. In addition to the technical equipment of schools, it is necessary to take care of the training of modern highly qualified teachers who are able to effectively use modern digital technologies to solve professional problems. Attention is drawn to the educational potential of the multimedia historical park “Russia - my history”.

*Key words:* educational policy, modernization of education, digitalization of education, modern teacher, multimedia historical park, foundations of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Научно-методическая подготовка учителя к работе с информационными ресурсами мультимедийного исторического парка «Россия – моя история» в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров» (Государственное задание № 073-00087-22-04 от 06.06.2022).*

**З**адача реформирования и модернизации педагогического образования является одной из актуальных и приоритетных в современной России. Актуализацию решения этой задачи можно считать логическим следствием реализации целого ряда государственных мер, направленных на развитие всей системы российского образования.

В новейшей истории российского образования еще в ходе образовательной реформы 1990-1992 гг. были определены два основных направления развития образования. Первое – кардинальное обновление содержания образования, второе – изменение экономики образования. Эти планы нашли свое отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 года. Но, как отмечали аналитики, «произошедший в 90-х годах общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовывживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны» [1, с. 12]. К 2001 году стало очевидно, что историческое действие, предпринятое в ходе образовательной реформы 1990–1992 гг., оказалось не завершенным, и государственная политика в области модернизации образования вышла на новый виток. В начале 2002 года Министерство Образования Российской Федерации опубликовало «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года», которая стала основой реформирования и

педагогического образования в том числе. В ноябре 2008 года была утверждена «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», в которой образованию было посвящено 1567 слов из 45099, ставших основой Концепции развития образования РФ на обозначенный период. В декабре 2014 утвердили «Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы», появилась «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» и ряд других нормативных документов, определяющих направление и перспективы развития образования. Такое количество сменяющих друг друга концепций и доктрин является свидетельством того, что задача модернизации системы образования в нашем государстве оказалась отнюдь не простой.

В настоящее время модернизация образования является ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики. При поддержке государства реализуются федеральный проект «Современная школа», национальный проект «Образование» и ряд других. Модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Это фронтальный пересмотр принципов функци-

онирования системы образования, и принципов управления данной системой. Это масштабные изменения в содержании, технологии и организации самой образовательной деятельности, а также изменения в образовательном мировоззрении, которое в немалой степени остается авторитарным и тоталитарным [2].

Наше государство планомерно реализует обозначенные в рамках модернизации системы образования задачи. Подавляющее большинство школ в России оснащены современным цифровым оборудованием. Технологические возможности современных российских школ постоянно наращиваются. Но изменений только лишь правового поля и технологического оснащения сферы образования недостаточно для получения ожидаемого результата образовательных реформ. Помимо государства в решение вопроса повышения качества образования вовлечены еще и педагоги, на которых возлагается задача поиска новых эффективных способов и методов работы с современными учениками, которые во многом в ментальном плане отличаются от своих учителей. Восприятие учебной информации сегодняшними школьниками во многом отличается от аналогичного процесса в прошлом.

В последнее время среди молодого поколения россиян распространилось представление об образовании как о чем-то необязательном и неважном для успешной жизни. К школе, средне-профессиональному учебному заведению и даже вузу многие современные люди стали относиться всего лишь как к местам, где нужно более или менее терпеливо провести (пересидеть) какое-то время для того, чтобы получить документ, которые в будущем может пригодиться, а может оказаться и бесполезным. У многих представителей подрастающего поколения нет никакой уверенности в том, что время, потраченное на образование, не является потраченным впустую. Одна из причин распространения такого настроения – несоответствие некоторых педагогических приемов запросам современных обучающихся. Школьный учитель не редко является не конкурентоспособным по сравнению с другими, технологичными источниками информации. Привыкший с раннего детства к ярким, красочным, динамичными информационно емким блокам информации, ученик начинает «скучать» на классическом уроке. Найти способ увлечь и заинтересовать ученика в образовательном процессе – задача современных педагогов, и от того на сколько они готовы включиться в ее решение во многом зависят и темпы, и качество изменений в системе российского образования, инициированных нашим государством. Педагогическим вузам в решении этого вопроса отводится не маловажная роль.

В настоящее время высшая педагогическая школа интенсивно подстраивается под возникающие со стороны российского общества запросы. В частности, в настоящее время реализуется комплексная программа по модернизации и стратегическому развитию педагогических вузов «Учитель будущего поколения России». В Алтайском государственном педагогическом университете уже в прошлом 2021-2022 учебном году была открыта современная технологичная образовательная площадка – межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций, где студенты совместно с преподавателями получили возможность работать по реализации инновационных проектов. В начале октября 2022-2023 учебного года в рамках того же проекта был открыт педагогический технопарк «Кванториум», и у будущих педагогов появились дополнительные ресурсы для освоения и разработки новейших методик преподавания. Студенты на собственном опыте могут убедиться в том, что современный педагог-профессионал – это человек не только хорошо знающий свой предмет, но и тот, кто способен на достаточно высоком уровне овладеть всеми теми новейшими техническими средствами, которые современная школа может и должна привлекать к организации и осуществлению процесса обучения. В педагогических вузах осваивается и применяется новый формат выпускной квалификационной работы – демоэкзамен, при котором студент, завершающий обучение в педагогическом вузе, в реальных или в приближенных к реальным условиях демонстрирует квалификационной комиссии свои знания, умения и навыки решения профессиональных педагогических задач.

Образовательное пространство современного общества не ограничивается стенами учебных заведений всех уровней. Педагогическими ресурсами богаты различные тематические выставки и музейные комплексы, которые в современном мире зачастую оформляются с активным привлечением цифровых технологий.

Огромным образовательным потенциалом обладает мультимедийный исторический парк «Россия – моя история» – единственный в мире выставочный проект, в котором панорамно представлена история России с древнейших времен до наших дней на языке современных технологий. Материальная база мультимедийного исторического парка включает мультимедийную технику и разнообразные интерактивные решения: информационные киоски (тачскрины), интерактивные экраны, проекции (большие экраны), интерактивные столы, интерактивные книги, купол с видеопроекцией, интерактивный пол. Возможности мультимедийного исторического парка могут быть рассмотрены как образовательный



контент, являющийся новым современным высокотехнологичным педагогическим, методическим и информационным ресурсом, например, при преподавании дисциплины «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР). Содержание учебного предмета ОДНКНР направлено на формирование нравственного идеала, гражданской идентичности личности обучающегося и воспитание патриотических чувств к Родине, формирование исторической памяти, и экспозиции исторического мультимедийного парка «Россия – Моя история» во многом соответствуют данному содержанию и образно расширяют познание учащихся. В мультимедийном парке «Россия – моя история» представлены залы 4-х экспозиций: «Рюриковичи», «Романовы», «От великих потрясений к великой победе 1914-1945», «Россия – моя история 1945-2016», в которых ярко и занимательно иллюстрируются особенности и уникальность русской национальной культуры. При грамотной организации учебного процесса педагог получает возможность не только проиллюстрировать материал дисциплины, но и вовлечь учеников в самостоятельную исследовательскую деятельность.

Государство способствует привлечению образовательного потенциала Исторического парка российскими педагогами, финансируя в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ работу специалистов высшей школы по разработке и созданию методических рекомендаций для учителей по использованию ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – моя история» при преподавании дисциплин школьного курса. Педагоги Алтайского педагогического университета участвуют в выполнении данного государственного задания, реализуя проект «Научно-методическая подготовка учителя к работе с информационными ресурсами мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история» в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров».

Перемены, происходящие в сфере современной системы российского образования, очевидны. Внедрение новых образовательных стандартов неизбежно вызывает определенное напряжение всей системы образования, которая, как известно, по природе своей консервативна, поскольку является тем инструментом, который обеспечивает механизм трансляции знаний от поколения к поколению. И если сами знания во многом сохраняются, потому как не может быть иного прочтения устоявшихся истин, прирастая в объеме, то способы и методы самой трансляции этих знаний, напротив, не должны оставаться неизменными. Усиливается роль цифровых коммуникаций, виртуализация сопровождает современного человека во всех сферах его жизни, а значит и сегодняшнему педагогу, для того, чтобы оставаться помощником подрастающим поколениям в деле познания окружающего мира и самих себя, необходимо постоянно «держат руку на пульсе», приобретая все новые и новые компетенции в сфере цифрового образования. Задача не из простых, ее решение возможно только при привлечении достаточного количества ресурсов и временных, и финансовых, и душевных. Ведь помимо глубокого знания своего предмета, современному педагогу нужно «быть на высоте» и в вопросах управления цифровым пространством. Труд педагога всегда был и должен оставаться творческим. Педагог-профессионал – это не только тот, кто транслирует знания, это еще и опытный взрослый, который может оценить любую нестандартную ситуацию, выбрать наиболее эффективное решение профессиональной задачи, исходя не только из цели трансляции знаний, а учитывая индивидуальные особенности своих учеников и ценя в каждом из них неповторимую личность, обладающую большим потенциалом. Будет ли человек нацелен на раскрытие своего потенциала, или нет, во много зависит от того, с какими педагогами ему предстоит сотрудничать.

### Библиографический список

1. Ягофаров Д. А. Правовое регулирование системы образования / Д. А. Ягофаров. – URL: <https://fcoz.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/1112.php> (дата обращения 15.09.2022).
2. Модернизация российского образования: документы и материалы / Ред.: Э. Д. Днепров. – Москва : ГУ ВШЭ, 2002, серия «Библиотека развития образования». – 332 с.

Н. А. Сошина

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ИЗУЧЕНИЕ РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» ЧЕРЕЗ ИЛЛЮСТРАЦИИ Н. КУЗЬМИНА

*Аннотация:* В статье рассматривается один из периодов истории иллюстрирования романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», представлен историко-теоретический обзор места книжной иллюстрации в культуре, представлен анализ трех учительских конспектов уроков с использованием иллюстраций к роману «Евгений Онегин», сделаны практически выводы о том, что нужно учитывать при подготовке подобных уроков.

*Ключевые слова:* культура, история, литература, книжная иллюстрация, наглядность, роман «Евгений Онегин», художник, Н. Кузьмин, А. С. Пушкин

N. A. Soshina

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## STUDY OF THE NOVEL "EUGENE ONEGIN" THROUGH ILLUSTRATIONS BY N. KUZMIN

*Annotation:* The article examines one of the periods in the history of illustrating the novel by A.S. Pushkin "Eugene Onegin", presents a historical and theoretical overview of the place of book illustration in culture, presents an analysis of three teacher's lesson notes using illustrations for the novel "Eugene Onegin", practically conclusions are drawn about what needs to be taken into account when preparing such lessons.

*Key words:* culture, history, literature, book illustration, visibility, novel "Eugene Onegin", artist, N. Kuzmin, A.S. Pushkin

Самостоятельное прочтение произведения находит выражение в индивидуальном иллюстрировании произведений словесности (этот прием практикуется не только в художественных школах, школах искусств).

Востребованностью в изучении художественного произведения в диалоге культур в школьной практике обусловлена актуальность исследования.

Одним из наиболее распространенных видов интегративных связей на уроках литературы является содружество словесного и изобразительного искусства. Об использовании живописи на уроках литературы и близкородственных с ней искусств написано немало методических работ, и это закономерно, так как со времени появления «Великой дидактики» Я. А. Коменского принцип наглядности стал одним из основных в педагогическом процессе.

Функции изобразительных искусств и технология их использования в преподавании литературы наиболее полно описаны в методических пособиях и научных статьях Е. Н. Колокольцева. В них подчеркивается, что использование различных видов наглядности служит углубленному изучению литературы, активизирует познавательную деятельность учащихся.

В книге Е. Н. Колокольцева «Межпредметные связи при изучении литературы в школе» рассматриваются разные способы работы с наглядностью. При этом автор подробно останавливается на связи «внешней» наглядности с «внутренней», т. е. зримыми представлениями, которые возникают у читателя во время восприятия художественного текста. В книге впервые серьезное внимание уделено художественной иллюстрации, её видам и формам работы с ней [1].

Иллюстрации к художественным текстам автор обозначил как «режиссерский комментарий» художника к драматическому произведению, представляющий собой серию рисунков к тексту, в частности к комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Художественный «режиссерский комментарий» позволяет увидеть ход действия, конкретные его мизансцены, систему персонажей, включить иллюстрации в комментированное чтение и интерпретацию текста.

Еще один вид иллюстрации Е. Н. Колокольцев обозначил как своеобразное сотворчество художника с писателем, преломление его образов и художественных идей в сознании иллюстратора текста, выделяя при этом два основных типа созвучия произведений искусств на уровне сюжетно-событийном и символично-метафорическом.

Свою методику автор построил на материале рисунков Н. В. Кузьмина к «Евгению Онегину» и Д. А. Шмаринова к «Войне и миру» [2].

С. Яновская, учитель московской школы, подчеркивая, что работа с иллюстрацией направлена на осмысление словесного текста, обозначает этапы работы с иллюстрацией в школе.

1. Коллективное обсуждение 1–2 классических иллюстраций к произведению.

2. Создание учащимися собственных иллюстраций (рисунки или их словесное описание) и их обсуждение.

3. Индивидуальная письменная работа по иллюстрациям к произведению, созданными художниками.

На первом этапе основная задача совместного обсуждения классической иллюстрации – понять, насколько она соответствует литературному тексту, какими средствами художник воплощает это соответствие или, наоборот, что в иллюстрации не соответствует художественным образам литературного произведения.

На втором этапе работы учащиеся после прочтения и обсуждения на уроках литературного произведения создают свои иллюстрации к нему. В старших классах словесная иллюстрация станет одновременно толкованием литературного текста. Обсуждение детских иллюстраций помимо достижения других целей становится своеобразным обобщением изученного материала.

На третьем этапе работы – описание и толкование иллюстрации, нарисованной художником.

Мы провели анализ уроков учителей литературы, чтобы рассмотреть различные подходы к работе с иллюстрациями в школе на примере роман «Евгений Онегин» в иллюстрациях Н. Кузьмина:

Конспект урока в 9 классе по теме: «Сочинение-рецензия на иллюстрации к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Учитель: Пономарева И. А.

Форма урока – деловая игра. Учитель делает акцент на важности междпредметных связей на уроках литературы.

На уроке Пономарева И.А. использует иллюстрации: самого автора, Нади Рушевой, Николая Васильевича Кузьмина. Кроме того, включает рецензию искусствоведа Е. Н. Колокольцева на иллюстрацию «Онегин» Константина Ивановича Рудакова, рецензию писателя Всеволода Иванова на иллюстрации к роману «Евгений Онегин» Федора Денисовича Константинова.

Необычно и то, что тема урока заявлена как сочинение, которое чаще всего ученики выполняют индивидуально, но на уроке учитель делит их на группы. Целью урока является научение писать рецензию на иллюстрацию к произведению. Перед учениками стоит непростая задача, поэто-

му учитель и делит их на группы. В конце урока каждая из групп презентует свой проект.

Материал на уроке преподнесен системно: учитель начинает урок именно с иллюстраций самого А. С. Пушкина к роману, делая на этом акцент. Рецензию к этим иллюстрациям пишет первая группа, вторая группа анализирует работы профессиональных иллюстраторов, а третья – учеников-художников. На наш взгляд, новаторство учителя заключается в том, что он преподносит ученикам не только профессиональные, известные работы, но и работы учеников школы, тем самым показывает различное восприятие текста романа [3].

Единственным минусом в работе учителя, на наш взгляд, является отсутствие указания времени проведения урока, материал, который описан им в конспекте урока, рассчитан скорее всего не на 1 урок, а на 2, тогда возникает вопрос, как включить такой объемный материал в рабочую программу предмета.

Система урока Перовой И. Н. по роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» [4].

Во вступлении к системе уроков учитель говорит, что разнообразный иллюстративный, аудио- и видеоматериал даёт возможность сделать уроки интересными даже для самых слабых и трудных учащихся, выбирает способ «вслед за автором» углубиться в содержание текста.

В системе уроков учитель использует схемы, таблицы, фоновые иллюстрации. На слайдах мы видим несколько иллюстраций к роману, но у них не подписано авторство, что вызывает огромный вопрос, так, например, на втором уроке по образу Татьяны прикреплен её портрет, но авторство художника скрыто. Нужно обязательно учитывать, что если ученикам предоставляется не «картинка», а «иллюстрация», каждая из них должна быть подписана: название, автор, год. Известные иллюстрации к сну Татьяны также не имеют авторства.

Учитель указывает авторство музыкального сопровождения уроков – это музыка П. И. Чайковского. По конспекту урока мы видим, что присутствуют и фрагменты кинофильма, но данные также скрыты.

У оставшихся иллюстраций также нет авторства.

Система уроков по роману «Евгений Онегин» представлена системно, разносторонне, но полностью отсутствует работа с иллюстрациями, которые играют большую роль. На наш взгляд, если учитель в презентации к урокам использует иллюстративный материал к роману, то он обязан дать какой-либо комментарий к нему, а также указывать авторство иллюстраций.

Конспект урока «Иллюстрирование произведения А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

Автор: преподаватель изобразительного искусства Ведерников А. А.

Тип урока: интегрированный.

Метод обучения: индивидуальный и групповой мозговой штурм

Формы организации учебной деятельности: групповая, фронтальная

Изобразительный ряд: иллюстрации Л. Я. Тимошенко, А. В. Нотбека, Н. В. Кузьмина, Ф. Д. Константинова, П. Л. Бунина и другие.

Учитель задает положительный настрой урока, говоря о том, что сейчас ученики отправятся в путешествие на берега Невы. Далее учитель озвучивает историческую справку об истории иллюстрирования романа «Евгений Онегин», сопровождая свой рассказ презентацией с иллюстрациями тех художников, которых он озвучивает. Так как ученики взрослые, такой прием будет эффективным, тем более сообщение учителя построено очень интересно.

Групповая работа. Акцент на иллюстрациях Л. Я. Тимошенко. Учитель презентует иллюстрации художника, дает биографическую справку. На уроке ученики знакомятся с огромным количеством иллюстраций, каждая из которых представлена с фрагментами из текста романа. Материал расположен в хронологическом порядке [5].

Самостоятельная работа учащихся в группах. После того как ученики вместе с учителем проанализировали ряд иллюстраций, учитель предлагает в группах ребятам создать свои иллюстрации (точнее эскизы), в чем заключается новаторство педагога. Фрагмент ученики выбирают самостоятельно. В качестве помощи учитель подсказывает вопросы, которые помогут начать работу.

Урок получился насыщенным, творческим. Отдельного внимания заслуживает иллюстративный ряд, подобранный педагогом. Ученики не просто рассматривали, учились анализировать иллюстративный материал известных художников, но и сами смогли стать начинающими иллюстраторами.

В ходе проведения данной работы мы изучили ряд конспектов уроков по данной теме, выявили сильные и слабые стороны. Отметим, что творческий подход к изучению иллюстраций на уроках литературы является базовым, так как ученики не просто знакомятся на уроке с искусством, но и становятся участниками создания иллюстраций, рецензий.

Таким образом, проанализировав три конспекта урока, сделаем выводы:

При использовании иллюстративного материала на уроках, необходимо качественно его оформлять: указывать фамилии, имена, отчества авторов иллюстраций, название иллюстраций, сопровождать их цитатами из текста, иначе теряется межпредметная связь, так как для учеников иллюстрация становится обычной картинкой без авторства;

Применение разных методов и форм работы помогает создать увлекательную, интересную атмосферу на уроке, групповая работа в таком случае, на наш взгляд, является прекрасным методом работы;

Включение учеников в творческий процесс путем создания сочинений-рецензий на иллюстрацию, написание эскиза, будет мотивировать учеников на дальнейшее углубленное изучение искусства.

### Библиографический список

1. Колокольцев, Е. Н. А. С. Пушкин в портретах и иллюстрациях : пособие для учащихся / Е. Н. Колокольцев. – Москва : Просвещение, 1999. – 104 с.
2. Кузьмин, Н. Штрих и слово / Н. Кузьмин. – Ленинград : Художник РСФСР, 1977. – 178 с.
3. Пономарева, И. А. Конспект урока русского языка в 9 классе по теме: «Сочинение-рецензия на иллюстрации к роману Пушкина «Евгений Онегин» / И. А. Пономарева. – URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/irina-aleksandrovna-ponomareva/konspekt-uroka-v-9-klase-po-teme-sochinenie-recenzija-na-ilyustraci-k-romanu-a-s-pushkina-evgenii-onegin.html> (дата обращения: 15.03.2022).
4. Перова, И. Н. Система уроков по роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» / И. Н. Перова. – URL: <https://perova.jimdofree.com/материалы-к-урокам/пушкин-евгений-онегин/>.html (дата обращения: 14.09.2021).
5. Ведерников, А. А. Иллюстрирование произведения А. С. Пушкина «Евгений Онегин» / А. А. Ведерников. – URL: <https://infourok.ru/konspekt-uroka-illyustrirovaniye-proizvedeniya-as-pushkina-evgeniy-onegin-3380361.html> (дата обращения: 20.11.2021).



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ИДЕАЛОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

*Аннотация:* В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования нравственных идеалов учащихся на уроках гуманитарного цикла. Устойчивое формирование нравственных идеалов происходит продуктивно и целенаправленно в особой образовательной среде занятий, которая активно влияет на воспитание личности, сознательно осваивающей основы культуры и в результате способной к социализации и культуротворчеству в условиях современного общества. Другим важнейшим условием эффективности процесса формирования нравственных идеалов является поддержка самостоятельной художественно-творческой и исследовательской деятельности старшеклассников. Важным педагогическим условием формирования нравственных идеалов является и реализация положения о раскрепощении учащихся, снятия у них психологического напряжения перед ответом, развитие самостоятельности и смелости в обосновании эстетического суждения. На процесс самопознания и личностного становления старшеклассников большое влияние оказывают значимые взрослые, которые выступают как субъекты определенной деятельности.

*Ключевые слова:* нравственные идеалы, учащиеся, педагогика, система образования, гуманизм.

Е. S. Stepanov

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF MORAL IDEALS OF STUDENTS IN THE LESSONS OF THE HUMANITARIAN CYCLE

*Annotation:* The article deals with the psychological and pedagogical conditions for the formation of students' moral ideals in the lessons of the humanitarian cycle. The stable formation of moral ideals takes place productively and purposefully in a special educational environment of classes, which actively influences the upbringing of a person who consciously masters the basics of culture and, as a result, is capable of socialization and cultural creativity in the conditions of modern society. Another important condition for the effectiveness of the process of forming moral ideals is the support of independent artistic, creative and research activities of high school students. An important pedagogical condition for the formation of moral ideals is the implementation of the provision on the emancipation of students, the removal of their psychological stress before the answer, the development of independence and courage in substantiating an aesthetic judgment. The process of self-knowledge and personal development of high school students is greatly influenced by significant adults who act as subjects of a certain activity.

*Key words:* moral ideals, students, pedagogy, education system, humanism.

Проблемы нашей сегодняшней школы настолько сложны и многообразны, что порой кажутся неразрешимыми. И одна из них – формирование духовно-нравственных качеств учащихся [1]. На первый взгляд проблема может показаться мало актуальной, ведь так много лет мы твердили, что обучение и воспитание неразрывны. Но сегодня мы всё чаще сталкиваемся с тем, что наши школы строят своё обучение по подобию западных стран, воспитывающая функция школы приходит к затуханию, и главная забота за формирование духовно-нравственных качеств у детей ложится на плечи семьи.

Гуманизация образования, как направление современной педагогической мысли, являет-

ся в настоящее время сложившейся, хотя и не нашедшей своего эффективного внедрения в практике обучения образовательной парадигмой. Новую парадигму образования, как считают ведущие современные педагоги, «должна отличать его гуманистическая направленность: уважение к личности и содействие её развитию должны выступать её основным импульсом и предпосылкой воспитательно-образовательной модели XXI века» [4].

Задача современной школы – создание условий для самоактуализации личности в её индивидуальном воплощении. Отсюда цель гуманистического общества в целом и гуманистически ориентированной школы, в частности, – способ-

ствовать саморазвитию внутренних потенций человека в направлении жизненности и продуктивности. Причем, совершенствование как человека, так и общества во всех его социальных институтах, и прежде всего в школе, должно идти параллельно, взаимодополняя друг друга.

Устойчивое формирование нравственных идеалов происходит продуктивно и целенаправленно в особой образовательной среде занятий, которая активно влияет на воспитание личности, сознательно осваивающей основы культуры, и в результате способной к социализации и культуротворчеству в условиях современного общества [6].

Выдающиеся теоретики педагогической мысли полагали, что окружающую среду ребенок воспринимает как единое целое, в центре которого находится он сам. Так, Л. С. Выготский называл среду «истинным рычагом воспитательного процесса» [4]. В 1980-е годы в педагогику было введено понятие «средовой подход», под которым понималась совокупность принципов и способов использования воспитательных возможностей среды в личностном развитии.

Формирование нравственных идеалов на уроках гуманитарного цикла проходит в несколько этапов: этап зарождения мотивов, апробации самостоятельных проектов, закрепления знаний и выработки основных представлений о собственных нравственно-эстетических идеалах, рефлексивный. Можно отметить, что трансляция нравственных ценностей воспринимается адекватно только от такого учителя, который отличается принципиальностью, глубоким знанием предмета, умением возбудить к нему интерес, справедливостью в оценках, ответственностью в поступках, соответствием моральным правилам в собственном укладе жизни и профессиональных проявлениях [2].

Другим важнейшим условием эффективности процесса формирования нравственных идеалов является поддержка самостоятельной художественно-творческой и исследовательской деятельности старшеклассников. Причем данная деятельность должна быть направлена на глубокое освоение нравственно-эстетической составляющей содержания учебных предметов [5].

В ходе этого процесса учащиеся раскрывают для себя основные позиции, необходимые для обретения устойчивой системы ценностей, вершиной которой являются нравственные и эстетические идеалы. Среди таких позиций:

- стремление к более глубокому пониманию собственного предназначения и смысла своей жизни;
- осознание наиболее ярких индивидуальных способностей, интересов, жизненных предпочтений;

- развитие способности к дружественному взаимодействию с другими людьми;

- овладение знаниями, умениями и навыками, позволяющими ему наиболее полно сформировать систему ценностей, частью которой являются нравственно-эстетические идеалы;

- развитие способности к целенаправленным и эффективным волевым усилиям, необходимым для самосовершенствования и полноценной самореализации на всех этапах жизненного пути.

Исходя из массива научных работ, можно отметить, что старшеклассники, активно участвующие в творческой исследовательской деятельности, более глубоко раскрываются на занятиях: они готовы давать осознанное взвешенное суждение, оценивать точку зрения другого участника коммуникативного процесса. В организационном плане нарастающее усложнение выражается в том, что на первых занятиях учащиеся выполняют задания под руководством педагога, что не требует активного творческого взаимодействия между ними [6]. На последующих занятиях участники начинают более активно проявлять себя в творческой исследовательской деятельности, коллективно обсуждать результаты индивидуальной и групповой оценки сделанных заданий, что требует от группы налаженной и организованной работы, а от каждого участника – творческой активности, инициативы, наличия самостоятельной точки зрения, умения убедить в избранных творческих стратегиях.

Содержание творческих заданий выстроено на основе преобразования нравственной проблемы в эмоциональное отношение учащихся. На примере предмета «Мировая художественная культура» можно отметить, что эмоциональное насыщение, развитие «чувственного» восприятия мира художественных произведений – всё это важные направления в приобщении старшеклассников к мировой художественной культуре. Согласно идеям П. М. Якобсона, эмоциональные процессы представляют собой «отражение в мозгу человека его реальных отношений, то есть отношений субъекта потребности к значимым для него объектам» [7].

Кроме того, эмоции, отражая реакции субъекта на окружающую действительность, выполняют оценочную функцию в познании: «В процессе познания субъект, с одной стороны, отражает предметы и явления такими, каковы они есть в естественных отношениях и связях, с другой стороны, он оценивает эти явления с точки зрения своих потребностей и установок» [1].

В процессе формирования нравственных идеалов старшеклассников важно учитывать и тот факт, что развитие эмоций определяют уровень эмпатии – способности понимать и ценить чувства других людей, делить свои переживания с близкими, сопереживать героям произведений искус-

ства. Таким образом, выполняя задание, учащиеся проявляют себя следующим образом: адекватно выражая переживание, вырабатывают собственную позицию, порождают личностно значимые смыслы в ситуации выбора именно того смысла, который представляет для них ценность.

Так, на занятиях МХК или культурологии, посредством сопереживания старшеклассники ищут в искусстве соответствие себе, своему опыту, своим волнениям. Когда такое соответствие находится, то сопереживание и герою, и автору сливается с отстраненным сопереживанием самому себе. Такое сопереживание, полученное сквозь призму художественного образа, дает значительный эмоциональный эффект. Для примера можно привести работы старшеклассников, отражающих ощущения от произведения искусства после выполнения специальных творческих заданий, включающих частичные драматизации, углубленное восприятие истории создания произведения, погружение в эпоху. Так, о портрете Льва Николаевича Толстого работы И. Н. Крамского: «Смотреть в глаза Толстого даже немного страшно... Кажется, что он может прочесть твои мысли. Почему-то становится неловко от того, что в этих мыслях много мелкого и незначительного. Взгляд писателя просто пронизывает тебя. Я думаю, что когда говоришь о мудрости, можно привести пример этот портрет». О портрете П. А. Стрепетовой работы И. Е. Репина: «Мне почему-то очень грустно смотреть на портрет великой русской актрисы. Ведь она была популярна, играла выдающиеся роли. Но мне кажется, художник изобразил даже не ее, а трагическую страдающую душу. Я знаю, что Стрепетова сыграла много судеб русских женщин, раскрыла, насколько бесправна и обездолена их жизнь». В этих высказываниях много точных наблюдений, сравнений, анализа личных переживаний. Такое глубокое проникновение в произведение искусства позволяет в дальнейшем обращаться к накопленным мыслям и чувствам – тому пласту личности, который является базисом нравственного и эстетического опыта, который складывается, как показывают исследования в этой области, как совокупность духовного отражения, выражения, обобщения, открытия, формотворчества, восприятия.

Принципиально важным педагогическим условием формирования нравственных идеалов является и реализация положения о раскрепощении учащихся, снятия у них психологического напряжения перед ответом, развитие самостоятельности и смелости в обосновании эстетического суждения [6]. Безусловно, только реализация системы заданий не может полностью обеспечить эффективность процесса формирования нравственных идеалов старшеклассников. Эта система является частью общего

направления по реализации учебных программ, методик, технологий, направленных на формирование нравственных идеалов учащихся.

Очевидно, что культура среды, в которой ежедневно оказывается учащийся, и культура личности являются тесно взаимосвязанными феноменами как в духовной и деятельно-практической сферах жизнедеятельности социума и принадлежащих к нему людей, так и в процессе творческого развития личности. В процессе формирования нравственных идеалов влияние среды оказывает на общеобразовательный, духовный, мировоззренческий и социальный уровень развития личности, формируя поведенческую линию по отношению к окружающему миру. Этот процесс сложный, так как он связан с наличием проблемных ситуаций, требующих разрешения посредством активного изменения условий, в которых задана та или иная задача. Важно, чтобы выбор, сделанный старшеклассником, был выбором ценностным, а не отрицающим эти ценности.

Психологические исследования доказывают, что на процесс самопознания и личностного становления старшеклассников большое влияние оказывают значимые взрослые, которые «выступают как субъекты определенной деятельности: интеллектуальные, волевые». Данные качества обладают для личности в ранней юности особой значимостью в связи с решением проблемы жизненного самоопределения и вступлением в самостоятельную жизнь. С этим мы связываем повышенную сензитивность старшеклассников к проявлению этих качеств у значимых взрослых из круга ближайшего общения. Таким образом, сообщество значимых для старшеклассников взрослых является той культурной средой, в которой учащиеся обретают эталонные представления, становящиеся одним из фундаментов системы нравственных, а порой и эстетических идеалов.

В целом, можно отметить, что среди целого ряда педагогических условий, позволяющих эффективно осуществлять процесс формирования нравственных идеалов учащихся на уроках гуманитарного цикла, можно выделить:

- среда воспитания;
- самостоятельная деятельность учащихся;
- реализация учебных программ, методик,

технологий, системы педагогических ситуаций и творческих заданий, направленных на формирование нравственных идеалов учащихся.

Практика обучения урокам гуманитарных дисциплин показывает, что учащиеся могут не только более глубоко и всесторонне изучать те или иные явления, не только выражать свое отношение к изучаемому, высказывать свою точку зрения, не только переносить известные способы решения в новые условия, но и находить принципиально новые способы решения проблем.

## Библиографический список

1. Бабаева, А. Д. Основные компоненты формирования нравственных качеств старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин / А. Д. Бабаева, Н. Ы. Жусупова. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n> (дата обращения 22.09.2022).
2. Батурина, Г. И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности : учебное пособие / Г. И. Батурина. — Москва : Академия, 2015. — 109 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва : Искусство, 1986. — 573 с.
4. Дик, Н. Ф. Воспитываем личность. Воспитательная работа в начальной школе / Н. Ф. Дик. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. — 340 с.
5. Печко, Л. П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса / Л. П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе) : межвузовский сборник научных трудов. — Москва : Институт художественного образования РАО; Луганск : Луганский государственный педагогический университет имени Т. Шевченко, 2000. — С. 45-58.
6. Стукалова, О. В. Обогащение эстетического опыта творческого читателя-старшеклассника по экспериментальной модели в условиях современной школы / О. В. Стукалова. — Москва, 2004. — 85 с.
7. Якобсон, П. М. Изучение чувств у детей и подростков / П. М. Якобсон. — Москва : АПН СССР, 1961. — 254 с.

УДК 37.017

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-88-91

Н. П. Филатов

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия***СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОСМЫСЛЕНИЮ ТРАНСФОРМАЦИИ  
АРХИТЕКТУРНОЙ СТИЛИСТИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА  
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА**

*Аннотация:* Статья посвящена анализу причин, повлиявших на ход развития архитектуры Санкт-Петербурга в первой половине XIX века. Внимание уделено анализу факторов, способствующих внедрению в архитектурную практику столицы новых стилистических решений. В качестве основных факторов, оказавших влияние на процесс стилистической трансформации, рассматриваются изменения, вызванные в социальной и духовной сферах жизни общества. Анализу также подвергнута роль внешнеполитических процессов, способствующих стилистической трансформации в российском зодчестве данного временного периода. Предлагается расширить угол зрения при изучении архитектурных ансамблей Санкт-Петербурга первой половины XIX века, включив в него рассмотрение причин, связанных с трансформацией архитектурной стилистики.

*Ключевые слова:* архитектура Санкт-Петербурга, архитектурные стили, стилиевая трансформация, классицизм, готика, русско-византийский стиль, социокультурный подход.

N. P. Filatov

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia***SOCIOCULTURAL APPROACH TO COMPREHENDING  
THE TRANSFORMATION OF THE ARCHITECTURAL STYLISTICS  
OF ST. PETERSBURG IN THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY**

*Annotation:* The article is devoted to the analysis of the reasons, which influenced the development of the architecture of St. Petersburg in the first half of the 19th century. Attention is paid to the analysis of the factors contributing to the introduction of new stylistic solutions into the architectural practice of the capital. The main factors that influenced the process of stylistic transformation are considered to be the changes in the social and spiritual spheres of society. The role of foreign policy processes that contribute to the stylistic transformation in Russian architecture of the time period is also subjected to analysis. It is proposed to expand the angle of view when studying the architectural ensembles of St. Petersburg in the first half of the 19th century, including consideration of the reasons associated with the transformation of architectural stylistics.

*Key words:* the architecture of St. Petersburg, architectural styles, stylistic transformation, classicism, gothic, Russian-Byzantine style, sociocultural approach.



В первой половине XIX века в архитектурной практике Российской империи произошли колоссальные изменения: безраздельно господствующий несколько десятилетий подряд классицизм утратил свои высокие позиции, уступив первенствующее положение зодчеству эклектической направленности. Процесс ослабления классицизма начался в 20-е годы, когда в аристократической среде произошло увлечение готическими формами средневековья, 30-е годы были отмечены внедрением в строительство русско-византийского стиля, разработанного архитектором К. Тоном. Стилиевая эволюция не происходит спонтанно, она есть результат изменения «модели культуры» и идеологических предпочтений общества [8]. Чтобы разобраться в причинах, связанных с появлением в архитектурной среде новых стилиевых решений, следует обратиться к социокультурному анализу данного временного периода.

Актуальность представленной темы обусловлена требованием ФГОС, связанным с освоением обучающимися художественной культуры во всём многообразии её видов, жанров и стилей как материального выражения духовных ценностей, воплощённых в пространственных формах. Изучая архитектурные ансамбли данного временного периода только в искусствоведческом контексте, невозможно в полной мере оценить их историко-культурную значимость, понять суть духовных ценностей, отражающихся в архитектурном пространстве. Решение поставленной задачи возможно осуществить на базе семантического толкования архитектуры, применяемого в педагогической практике наряду с социокультурным подходом и предметной интеграцией.

Цель исследования: оценить роль социокультурного подхода в осмыслении трансформации архитектурной стилистики Санкт-Петербурга первой половины XIX века.

Семантическое толкование архитектуры, предложенное доктором культурологии Л. В. Никифоровой, подразумевает под собой понимание архитектурных ансамблей с позиции ценностных ориентиров общества, которые оно старается закрепить в тех или иных художественных формах [9]. В соответствии с утверждением Н. И. Лапина, социокультурный подход предполагает понимание общества как единства культуры и социальной, образуемого и преобразуемого деятельностью человека [7]. Таким образом, внедрение новых стилиевых направлений в архитектурную практику связано с кардинальными изменениями во всех значимых сферах жизни социума. Исходя из этого понимания, трансформация архитектурной стилистики, произошедшая в Санкт-Петербурге в первой половине XIX столетия, будет

рассматриваться нами в зависимости от социокультурной динамики.

В 20 – 30-е годы XIX столетия в столице Российской империи, наряду с постройками классицизма, стали появляться строения в готическом и русско-византийском стилях. Это обстоятельство свидетельствовало о кризисе классицистического мировоззрения и наступлении эпохи романтизма – первой фазы эклектики [5].

В общественном сознании романтизм проявился обострённым интересом к истории и старине. В результате чего мечтательность, свойственная этому направлению, обратила внимание зодчих к средневековой готике, возводящей ум романтика к неземному созерцанию. По этой причине к концу 20-х годов в столице Российской империи возникает мода на всё готическое: архитекторы получают заказы на индивидуальные постройки. Интерьеры, включая мебель, оформляются в соответствии с этим стилем [10, с. 31].

Готическая архитектура была противопоставлена в тот период мировоззрению классицизма, выражающемуся в идеях государственности. Она, в отличие от классицизма, «...символизировала стремление к утверждению индивидуального духовного мира, к поискам высоких нравственных идеалов, наконец, к свободе от общепринятых эстетических норм, к камерности, интимности архитектурной среды» [1, с. 79]. Перечисленные качества как нельзя лучше соответствовали нравственным исканиям романтизма, которыми было увлечено высшее общество России, что также объясняет возросшую популярность готического стиля.

Обращение аристократии к готической архитектуре А. Л. Пунин связывает с желанием высшего сословия отделиться от новых общественных сил, порождённых социальными процессами XIX века [10, с. 37]. Стремление подчеркнуть свою значимость и привилегированность в начавшей трансформироваться в те годы сословной системе, подталкивало аристократию к стилиевому индивидуализму. Это обстоятельство повлияло на оформление в готическом вкусе не только фасадов зданий, но и стало существенным фактором в развитии готических интерьеров.

Другой причиной, связанной с популярностью готической архитектуры, является желание аристократии уйти от реалий повседневной жизни. Мрачная действительность и мистицизм, коснувшиеся многих русских умов после неудачи декабристов, способствовали глубоко эмоциональному восприятию готики, делая её востребованной в высших кругах [1, с. 80]. «В готике видели и подчёркивали, – замечает Е. А. Борисова, – прежде всего эмоциональную выразительность, романтическую приподнятость архитектурного образа и связанных с ним исторических ассоци-

аций» [1, с. 80]. Очевидную противоположность этим высоким идеалам составляли в тот период однообразные классицистические постройки, ассоциирующиеся в глазах аристократии с жёсткой цензурой николаевского режима.

Ещё одной причиной, объясняющей увлечение аристократии готическими формами, является подражание архитекторов западным образцам. По замечанию А. Бенуа, русские зодчие, из-за их частых визитов в Англию имели положительное отношение к английской архитектурной традиции, где архитектурное пространство было в изобилии представлено средневековой готикой [2].

Итак, распространение готической архитектуры в Санкт-Петербурге в первой половине XIX столетия было вызвано следующими причинами: 1) смена идейно-художественного направления, 2) предпосылки кризиса сословной системы, 3) ослабление идеологии классицизма, 4) ориентир русских архитекторов на западные образцы.

В силу ряда особенностей социально-политического развития страны, к 30-м годам XIX века небывалую значимость для России приобрела проблема национального стиля [6]. Актуализация этой проблемы рассматривается исследователями архитектуры с двух сторон: во-первых, она связана с целенаправленным продвижением монархией национально-патриотических ценностей; во-вторых, с подъёмом в российском обществе национального самосознания [11].

Архитектура высокого классицизма, господствовавшая в столице в первой четверти XIX столетия, ввиду ряда причин, связанных с внутренним правлением Николая I, перестала ассоциироваться у современников с высокими гражданскими идеями, тем более это было не под силу готическим формам, пользующимся популярностью в аристократической среде. Требовалось новое стилевое направление, способствующее продвижению взятого императором курса на сохранение устоявшейся сословной системы. В соответствии с этим курсом новый архитектурный стиль должен был способствовать преодолению размежевания между народным и профессиональным зодчеством, которое, став с петровских времён частью элитарной культуры, было недоступно для понимания непросвещённым высокими европейскими идеалами социальным слоям. Таким образом, проблема национального стиля была тесно связана с проблемой народности.

Вопрос народности переплетался, в свою очередь, с проблемой выбора дальнейшего пути развития России. Полемика, развернувшаяся вокруг этих проблем, в 30 – 40 годы приобрела в философской среде обострённый характер, в результате чего прогрессивно мыслящее общество разделилось на западников и славянофилов. Первые

считали, что казус народности может быть разрешён путём соединения как художественных, так и социальных задач, связанных с борьбой против крепостного права [10, с. 54]. Вторые, следуя официальной идеологии правительства, настаивали на прирождённой любви народа к барину и царю [10, с. 54], поэтому поддерживали идею сохранения существующего общественного устройства. Укреплению этого устройства, по их мнению, должно было послужить обращение к архитектурным формам допетровской эпохи. Вера в то, что Россия сошла с предначертанного ей самобытного пути и обратилась к чужеземной западной культуре, напрямую повлияла на дальнейшее развитие зодчества в Российской империи. По замечанию Е. А. Борисовой, архитектура в тот период целенаправленно включалась в повседневную борьбу идей, отражая устроения своей эпохи [1, с. 93].

Первым национальным стилем, появившимся в Российском зодчестве в 30-е годы XIX столетия, стал русско-византийский стиль, разработанный и внедрённый в архитектурную практику столицы архитектором К. Тоном. Произвольно соединив в себе элементы византийской и древнерусской архитектуры, этот стиль оказался созвучным государственной политике Николая I, утверждавшей православие как основу жизни и культуры [3]. Император увидел в предложенных К. Тоном архитектурных формах соответствие идейно-эстетической концепции официальной «народности», которая в тот период уже вошла в идеологическую правительственную программу [10, с. 49]. Этот фактор сыграл ключевую роль в распространении архитектуры данного стилевого направления не только в Петербурге, но и в других городах Российской империи.

Распространение русско-византийского стиля произошло преимущественно в церковном зодчестве, так как его формы более всего соответствовали представлениям современников об «идее древнерусского православного храма» [10, с. 142]. Возрождая пятикупольное храмовое строительство, К. Тон пытался отойти от западного влияния, потому как строения классицизма не соответствовали новой идеологической программе монарха, опиравшегося на православие как основу жизни государства.

Благоприятное значение для распространения русско-византийского стиля сыграл в тот период подъём национального самосознания, вызванный наполеоновской агрессией 1812 года. Этот фактор заставил пересмотреть отношение в среде высшего общества к западным культурным идеалам и ослабил симпатию в большей части аристократии к чужеземной культуре [12].

Национальный характер русско-византийского стиля был логически обоснован искусствоведом Г. Г. Гагариным, что также послужило причи-

ной его укрепления в архитектурной практике Российской империи. Искренне веря, что после долгого подражания западным образцам российская архитектура вернулась к своим национальным традициям, Гагарин призывал современных ему зодчих обратиться к традициям древнерусского искусства [4, с. 1].

Другой причиной, связанной с проявлением столь обширного интереса к византийскому зодчеству в 30-х годах, является общеполитическая атмосфера, обусловленная войной 1828 – 1829 гг. Византийский стиль, воочию увиденный русскими в захваченных турками православных храмах, после заключения Адрианопольского мира, стал рассматриваться как увековечение победы на Балканском полуострове [4, с. 1].

Факт обращения к византийскому архитектурному наследию имел и религиозный подтекст. Так, Е. А. Борисова возникновение официального варианта византийского стиля связывает с реакцией на распространение «псевдоготики», которая ассоциировалась в глазах русского народа с католичеством, и поэтому не годилась для утверждения официально принятой теории графа Уварова, опирающейся на православие [1, с. 98].

Итак, обращение к национальным архитектурным формам в период 30-х годов можно связать со следующими социокультурными изменениями: во-первых, в этот период произошло осознание российским обществом различий исторического развития европейских стран и

России; во-вторых, проявился идеал романтизма, связанный с индивидуальностью и самостоятельностью; в-третьих, наполеоновская агрессия, вызвавшая подъём национального самосознания, побудила высшие слои к отказу от чужеземной культуры, но, пожалуй, самой важной причиной стала в этот период проблема народности, требующая своего решения в виду обострившихся социальных противоречий.

Проведённый анализ позволяет говорить о высокой эффективности социокультурного подхода в осмыслении трансформации архитектурной стилистики первой половины XIX века. Используя этот подход, педагог получает возможность дать учащимся не только объективное представление о тесной связи пространственных форм с духовными ценностями, доминирующими в жизни социума в тот или иной временной период, но и развить способность учеников к аналитическому осмыслению социальных процессов. Результатом этого осмысления может стать достижение чёткого представления учащихся о структуре социокультурного взаимодействия, в котором, по мысли П. Сорокина, личность, общество и культура представлены как неразрывная триада [13]. Таким образом, социокультурный подход открывает возможность формирования у учащихся особого взгляда, интерпретирующего архитектурные памятники как результат эпохальных исторических изменений в русской культуре XIX века.

### Библиографический список

1. Борисова, Е. А. Русская архитектура второй половины XIX века / Е. А. Борисова. – Москва : Наука, 1979. – 318 с.
2. Бенуа, А. Н. Жизнь художника: воспоминания. В двух томах. / А. Н. Бенуа. – Нью-Йорк : Изд-во им. Чехова, 1955. – Том. 1. – 470 с.
3. Гречнева, Н. В. Становление эклектики, как архитектурного стиля в храмовом зодчестве России / Н. В. Гречнева // Мир науки, культуры и образования. – 2011. – № 3 (28). – С. 222-224.
4. Гагарин, Г. Г. Краткие хронологические таблицы / Г. Г. Гагарин. – Санкт-Петербург. – 1887. – 50 таблиц.
5. Кириченко, Е. И. Романтизм и историзм в русской архитектуре XIX века (К вопросу о двух фазах развития эклектики) / Е. И. Кириченко // Архитектурное наследство. – 1988. – № 36. – С. 130-143.
6. Лисовский, В. Г. Теория и практика «национального стиля» в русской архитектуре II половины XIX – начала XX века / В. Г. Лисовский // Проблемы синтеза искусства и архитектуры : сборник трудов Института им. И. Е. Репина. – Ленинград : ИЖСА. – 1975. – Вып. V – С. 59-71.
7. Лапин, Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 3-12.
8. Назарова, М. П. Социокультурные смыслы архитектурных объектов / М. П. Назарова // Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 7. – 2012. – № 1 (16). – С. 111-114.
9. Никифорова, Л. В. Дворец в истории русской культуры: опыт типологии / Л. В. Никифорова. – Санкт-Петербург : Астерион, 2006. – 346 с.
10. Пунин, А. Л. Архитектура Петербурга середины XIX века / А. Л. Пунин. – Ленинград : Лениздат, 1990. – 352 с.
11. Печёнкин, И. Е. Несколько соображений о русском стиле в архитектуре XIX века / И. Е. Печёнкин // Артикульт. – 2018. – № 1 (29). – С. 50-59.
12. Семичевская, Т. С. Становление и развитие «Русского стиля» в архитектуре Российской империи XIX в. / Т. С. Семичевская // Вестник российского университета дружбы народов. Серия Истрия России. – 2015. – № 4. – С. 86-85.
13. Сорокин, П. А. Человек, цивилизация, общество / П. А. Сорокин. – Москва : Политиздат, 1992. – 393 с.

УДК 069.1+908

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-92-95

С. Р. Хмырова

*Канский краеведческий музей, г. Канск, Россия*

## ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЯ: ПО МАТЕРИАЛАМ КАНСКОГО КРАЕВЕДЧЕСКОГО МУЗЕЯ

*Аннотация:* В статье раскрываются особенности организации просветительской деятельности музея в малом сибирском городе в 1920–1930-е гг. Прослеживается влияние марксистско-ленинской идеологии, политики партии большевиков и советского государства, музееведческой мысли на практическую просветительскую деятельность музея. Впервые вводится в научный оборот источник по истории музейного дела в Сибири – «Книга учета посетителей музея местного края г. Канска».

*Ключевые слова:* краеведческий музей, просветительская деятельность, малый сибирский город.

S. R. Khmyrova

*Kansk Museum of Local Lore, Kansk, Russia*

## EDUCATIONAL WORK OF THE MUSEUM: ACCORDING TO KANSK MUSEUM OF LOCAL LORE

*Annotation:* The article reveals the peculiarities of educational work of the museum in a small Siberian town in 1920–1930-s. The influence of Marxist-Leninist ideology, the policy of Bolshevik party and Soviet state and museological thought on practical enlightening activity of the museum is traced. The “Visitors’ Register of Kansk Local Museum” is the first-ever scientific source on the history of museum work in Siberia.

*Key words:* local history museum, educational activities, small Siberian town.

В национальном проекте «Культура», реализация которого началась в 2019 году, одной из национальных целей заявлено создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Аналогичная национальная цель поставлена и в национальном проекте «Образование».

Одним из показателей, определенных нацпроектом «Культура», является расширение возможностей для детей и молодежи получать всестороннее духовно-нравственное развитие через участие в культурно-просветительских программах для школьников.

Это делает актуальным изучение опыта краеведческих музеев, традиционно являющихся площадкой для взаимодействия культуры и образования, каналом патриотического воспитания детей и молодежи.

Под влиянием политической и общекультурной ситуации первой трети XX века существенные изменения претерпело музееведение, как дисциплина, призванная осмыслить проблемы развития музейного дела, активизировалась работа музееведческой мысли. В сфере ее интересов оказалось множество вопросов практической деятельности, в том числе организация просветительской работы музея. Это нашло отражение в работах известных российских музееведов А. М. Эфроса, А. У. Зелленко, Ф. И. Шмита [5, с. 161–266].

На рубеже XX – XXI веков, в условиях перестройки всей системы работы музеев, анализ предшествующего опыта просветительской работы и поиск новых форматов ее осуществления вновь оказались в центре внимания исследователей и практиков, в том числе М. С. Кагана, А. С. Балакирева, Е. Н. Мастеницы, Л. М. Шляхтиной и других [2, с. 10–27].

Канский краеведческий музей, как и многие другие муниципальные музеи, расположенные в малых сибирских городах, является единственным в своем населенном пункте. При этом он уже в течение ста лет является центром сохранения историко-культурного наследия и организации культурно-просветительской деятельности не только города Канска, но и всего востока Красноярского края. Эта традиция была заложена с момента основания музея в 1922 году, в период глубокой трансформации российского общества. При разработке и реализации современных программ развития музея большое значение приобретает опыт просветительской работы 1920–1930-х годов.

Любая революция, в том числе революции 1917 года в России, – это стирание одних и утверждение в обществе других кодов, символов, обеспечивающих социальную интеграцию и коммуникацию, это эпоха конструирования или рождения новой системы идентификации. Поэтому, музей как хранилище этих образов, традиций, символов может рассматриваться в качестве одной из площадок непосредственного столкнове-



ния или взаимопроникновения, перерождения или гибели тех или иных общественных традиций и моделей развития [1, с. 37].

В 1920-е годы проводились эксперименты в области музейного строительства, шел активный поиск методов и форм воздействия на личность. В этот период наиболее явно проявила себя связь между наукой и музейной просветительской деятельностью. Перед музеями ставилась задача социального конструирования личности. В первое десятилетие советской власти она не чуждалась мирового и отечественного культурного наследия, но придавала большое значение установлению новых приоритетов, стремилась формировать определенный образ культурного наследия как фундамента коммунизма [1, с. 40].

К середине 1920-х годов сформировалась просветительская модель музея, которая была основана на отношении к нему, как к демократическому по своему характеру и просветительской направленности институту, призванному быть частью единой системы внешкольного образования. Она реализовывалась в экспозициях и организации индивидуальных и групповых экскурсий. В дальнейшем к ним добавились лекции и беседы.

После 1930 года в культурной политике победил наиболее радикальный вариант футуристической концепции наследия [3, с. 223–224]. Отныне трансляции подлежало лишь то, что было связано с атеизмом, с развитием техники и естествознания и исключительно революционные фрагменты истории. При этом был установлен полный контроль правящей партии над наследием.

Музеи должны были занять свое место в формирующейся общегосударственной пропагандистской машине. Руководство культурой стало все более настойчиво высказывать неудовлетворенность ориентацией музеев на собирание и сохранение наследия прошлого. «Его главная задача – просвещение масс в духе коммунистической идеологии особым, ему свойственным методом наглядного ознакомления с тем, что было и что есть, под углом зрения того, что должно быть... Включение музеев в систему политикопросветительской работы означает... принципиально новую целевую установку работы, изменение качества работы», – писал нарком просвещения А. С. Бубнов. [4, с. 137.]

С середины 1930-х годов в политике и идеологии наметилось смещение акцентов от беспощадной ломки старого мира и экстатического прорыва к новому, к его планомерной трансформации. Следствием этого стало обращение к «гражданской истории», возвращение в общественное сознание событий русской истории, её героев, памятников, тех ценностей, которые с ними связаны. При этом реабилитированные памятники

и традиции были включены в единую государственную идеологию и выступали не столько в качестве объектов общественной рефлексии, сколько в качестве подлежащих однозначному восприятию знаков и символов нового общества и государства [1, с. 43–46]. Этот период и стал определяющим в формировании тех традиций музееведческой мысли и музейной практики, которые, в значительной степени, дожили и до настоящего времени.

Музей местного края города Канска официально открылся в 1922 году. Город Канск относится к малым сибирским городам. 1920–1930-е годы для малых городов Сибири – это период преодоления разрухи и кризиса управления, вызванных революцией и гражданской войной, постепенного формирования однородного общества советских рабочих и служащих, создания сети культурно-досуговых и образовательных учреждений урбанистического типа, в том числе музеев [6]. Поскольку в провинциальных городах процесс замены устаревших, по мнению советской власти, методологий и методов музейной просветительской работы на новые, соответствующие директивам партии и государства, происходил с задержкой и не так последовательно, музей в Канске в 1920-е – середине 1930-х годов сочетал в себе признаки краеведческого «музея местного края» и признаки советского музея с идеологическим и пропагандистским наполнением. В результате у посетителя складывалось ощущение хаоса. Подтверждением этому служат их отзывы. Командир взвода N-ой мехчасти Коминский написал в своем отзыве (1931 г.): «На стене лозунг: «Да здравствуют ударницы и ударники соц. строительства». Я, откровенно говоря, не нашел под лозунгом, где расположено царство орнитологии, ни где-нибудь в стороне чего-нибудь относящегося к лозунгу» [KKM 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.]. Такое замечание свидетельствует об эмоциональном восприятии экспозиции музея посетителями начала 1930-х годов и недостаточной сформированности у них музейной культуры, навыков анализа и формулирования предложений по организации работы.

Со второй половины 1920-х годов все формы взаимодействия музея и посетителя должны были быть пропущены через марксистско-ленинскую идеологию. Это находит подтверждение в работе музея в Канске.

При ежедневном учете посетителей разделение шло не только по возрасту (взрослые, дети), но и по социальным, классовым критериям (городские, крестьяне, учащиеся, колхозники). При этом находит подтверждение вывод о том, что к началу 1930-х годов завершается процесс складывания достаточно однородного советского

городского общества, так как разделения городских посетителей нет. Это разделение не было вызвано разницей в стоимости посещения музея, так как для всех взрослых она составляла 10/30 копеек (1930–1935 гг.), а для детей – 5/15 копеек (данные за 1930–1935 гг.) [ККМ 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.]. Прослеживается заинтересованность музейных сотрудников и государства в информации об охвате музейной работой значимых, в том числе и с политической точки зрения, категорий населения.

Количество индивидуальных посетителей было значительным (в некоторые дни свыше 100 человек). В своих отзывах многие из них подтверждают восприятие музея как культурно-просветительного центра, как места получения и углубления научных знаний. Отсюда запрос на подписи к экспонатам (этикетки) и объяснителей (экскурсоводов). Из отзыва от 24 февраля 1934 года: «При посещении вашего музея мной было некоторое недопонимание экспонатов, а поэтому желательно было бы иметь человека при музее, который мог бы объяснить для посетителя все необходимое заданное клиентом» [ККМ 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.]. Анализ музейной документации позволяет сделать вывод о том, что экскурсии проводились, в основном, для организованных групп посетителей, а посещавшие индивидуально ограничивались осмотром экспозиции. В научном архиве Канского краеведческого музея не сохранилось текстов экскурсий 1920–1930-х годов или материалов к ним. Поэтому сложно давать оценку их содержания с точки зрения реализации музеем его просветительской функции. Тем не менее, отзывы посетителей содержат информацию о содержании и качестве экскурсий. Обучающиеся в школе магазина Компотребсоюза написали в 1930 г.: «Впечатление осталось очень большое. Все остались довольные и мы почерпнули много о прошлом и теперь имеем понятие о прошлом веке, как происходил человек и как он развивался» [ККМ 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.]. В 1933 г. руководитель группы студентов ВОКШ оставил такой отзыв: «Объяснения руковод. нас вполне удовлетворили. Цель была: ознакомить студ. с теми раскопками, которые свидетельствуют о происхож. чело. и постепенном его развитии» [ККМ 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.]. Приведенные примеры позволяют утверждать, что значительная часть экскурсии была посвящена археологической коллекции и древнейшим периодам в истории человечества.

Революционная и антирелигиозная тематика была основной в просветительской работе музея. В ноябре 1930 г. для учащихся старших

групп канских школ были проведены беседы по истории революционного движения. Всего на беседах побывали 226 учащихся из трех школ города [ККМ 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.].

В январе 1931 г. в музее открылась антирелигиозная выставка. На ней проводились беседы по теме «Происхождение богов». Отзывы свидетельствуют о просветительском значении таких бесед. Руководитель группы учащихся школы № 1 написала: «Беседа руководителя музея была интересная и содержательная на тему «Происхождение богов». Экспонаты на эту тему подобраны хорошо» [ККМ 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.]. В отзыве руководителя группы из школы № 3 указано: «Слушали беседу о «Происхождении богов». Дети были очень увлечены беседой». [ККМ 5014/1 Книга учета посетителей 1930–1935 гг.].

В культурное пространство города музей входил и через Общество любителей краеведения по Канскому округу, которое действовало в 1926–1932 годах. Ответственным секретарем Общества был заведующий музеем А. С. Пожарский. Общество поддерживало связь с Центральным бюро краеведения в Москве, выписывало журнал «Известия Центрального бюро краеведения», участвовало в сборе информации по вопросам краеведения и познавательного туризма по анкетам, разработанным этим бюро. Музей был одной из основных площадок, на которых разворачивалась деятельность Общества, в том числе просветительская. В конце 1920-х годов на базе музея Общество создает краеведческий кружок для учащихся школ Канска. К сожалению, документов, раскрывающих деятельность этого кружка, не сохранилось. Значимость такого формата работы с детьми и подростками, как кружки и клубные объединения, резко возросла в настоящее время. Для муниципальных краеведческих музеев – это форма работы, определенная национальным проектом «Культура».

Постоянно усиливающееся политическое давление на учреждения культуры в 1930-е годы, настойчивые требования развернуть работу по пропаганде достижений социалистического строительства, отсутствие материальной поддержки исследовательских и просветительских начинаний Музея местного края г. Канска, не позволили в рассматриваемый период полностью раскрыться потенциалу музея как культурно-просветительскому центру малого сибирского города Канска. В то же время было положено начало массовому краеведческому движению в городе, традиции которого поддерживаются и в 2020-е годы.

В настоящее время, руководствуясь национальными целями, заданными национальным проектом «Культура», Канский краеведческий музей совместно с образовательными учрежде-

ниями и родительским сообществом реализует краеведческие образовательные программы, социокультурные проекты просветительской направленности, начинает осуществлять подготовку молодых экскурсоводов-гидов в «Гид-школе».

В перспективе – разработка и реализация познавательных туристических маршрутов для школьников и студентов. Все это свидетельство преемственности в просветительской работе разных поколений музейных работников.

### Библиографический список

1. Балакирев, А. С. Духовно-идеологические факторы развития отечественного музееведения (к постановке проблемы) А. С. Балакирев // Проблемы теории, истории и методики музейной работы: Музейное дело : сборник научных трудов. – Вып. 25. – Москва : ГЦМСИ, 2000. – С. 5-70.
2. Беззубова, О. В. Некоторые аспекты теоретического осмысления музея как феномена культуры / О. В. Беззубова // Триумф музея?: сборник статей. – Санкт-Петербург : Осипов, 2005. – С. 6-27.
3. Дмитриенко, Н. М. 1-й Всероссийский музейный съезд и его влияние на сибирские музеи / Н. М. Дмитриенко, К. О. Жеребцова // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2019. – № 33. – С. 222-235.
4. Кузина, Г. А. Государственная политика в области музейного дела в 1917-1941 гг. / Г. А. Кузина // Музей и власть : сборник научных трудов НИИ культуры. В 2 частях. – Москва : НИИ культуры, 1991. – Ч. 1. – С. 96-139.
5. Музейное дело: Музееведение в России в первой трети XX в. : сборник научных трудов. Вып. 24. – Москва : Музей революции, 1997. – 284 с.
6. Холина, М. В. Реализация культурной политики в малых городах в начале 1920-х – конце 1930-х гг. (на примере Красноярского края): специальность 07.00.02 «Отечественная история» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Холина Мария Валерьевна – Кемерово, 2010. – 23 с.

УДК 372.881.111.1

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-95-98

И. А. Шапочникова

*Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки  
Музыкальный колледж, г. Магнитогорск, Россия*

## РОЛЬ ПЕСЕН В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация:* В статье речь идет об использовании песен в процессе формирования лексико-грамматических умений на занятиях иностранного языка. Автор статьи даёт краткую характеристику этапам работы с песенным материалом, а также предлагает некоторые рекомендации по работе с сайтами для разучивания песен на иностранных языках.

*Ключевые слова:* иностранный язык, формирование умений, фонетические умения, лексические умения, грамматические умения, песни на иностранном языке.

I. A. Shaposhnikova

*Magnitogorsk State Conservatory (Academy) named after M. I. Glinka Music College, Magnitogorsk, Russia*

## THE ROLE OF SONGS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

*Annotation:* The focus of the article is the using of songs in the process of forming lexical and grammatical skills in foreign language classes. The author of the article gives a brief description of the stages of working with song material, and also offers some recommendations for working with websites for learning songs in foreign languages.

*Keywords:* foreign language, formation of skills, phonetic skills, lexical skills, grammatical skills, songs in a foreign language.

Большинство людей любят слушать музыку, так как она способна вызывать у них глубокие эмоции, способствует улучшению настроения и помогает расслабиться. Музыка является своеобразным универсальным языком, который не нуждается в переводе, даже не зная слов песни на иностранном языке, мы можем почувствовать то, о чем поет певец. В песнях на иностранном

языке есть и определенный сюжет, встречаются и грамматические структуры, и словарный состав, и обороты речи, которые могут употребляться нами в процессе иноязычного общения. Неслучайно многие преподаватели иностранных языков используют на своих занятиях песенный материал, для того сделать процесс обучения не только увлекательным, но и эффективным.

Песни имеют ряд методических преимуществ при обучении иностранному языку. Перечислим некоторые из них:

- песни являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова и выражения;
- в песнях происходит активизация уже знакомой лексики, потому что она употребляется в новом контексте;
- встречающиеся в песнях реалии страны изучаемого языка, географические названия помогают развитию чувства языка;
- в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции;
- песни помогают совершенствовать произношение, развивают музыкальный слух.

Ошибочным является представление, что учить иностранный по песням очень просто, что делать ничего не надо, надо просто слушать песню, и иностранный язык улучшится. На самом деле работа над песенным материалом – это то же самое, что и работа с текстом, аудио-подкастом, фильмом на иностранном языке и т. д. [3].

На наш взгляд, изучение иностранного языка при помощи песен будет эффективным тогда, когда понятно то, о чем в них поется, а если просто день за днем слушать и напевать красивые, но непонятные песни, то результата не будет. Поэтому в процессе изучения иностранного языка при помощи песен, необходимо не только их слушать, но еще иметь перед собой текст этой песни, ее перевод, так как пассивное прослушивание песен настоящих результатов никогда не принесет.

Следует отметить, что не все песни помогают совершенствованию иностранного языка. Но, на наш взгляд, для изучения, например, английского языка песни лучше выбирать британских или других исполнителей, для которых этот язык является родным. Носитель английского языка с большой вероятностью будет иметь правильный акцент и произношение, что не всегда можно сказать о музыкантах из других стран. Даже в текстах многих современных англоязычных песен, особенно исполняемых в стиле рэп, в огромном количестве присутствуют сленговые слова и обороты, а иногда в текстах песен встречаются серьезные отклонения от правил грамматики [2].

Мы полагаем, что в работе над песнями на занятиях иностранного языка следует придерживаться определенной последовательности:

1) Предварительное введение: вначале можно дать краткую характеристику песне, настроить на первое восприятие песни, а затем познакомить обучающихся с музыкальной стороной песни.

2) Этап активизации состоит в дословном переводе текста, далее проводится фонетическая отработка текста песни. После прочтения текста

песни следует вернуться к незнакомым словам и выражениям, нужно прочесть их несколько раз и посмотреть их перевод. Затем попробовать пропеть песню самостоятельно, это поможет улучшить произношение.

3) Этап закрепления лексико-грамматического материала используемых песен заключается в повторном прослушивании песни, с опорой на текст; и наконец, в разучивании мелодии песни с использованием ее фонограммы.

Если возникают затруднения, то следует разбить текст песни на части и заучивать их, если недостаточно времени можно выучить куплет, подсматривая в текст песни. Отметим, что пение помогает улучшить произношение, но чтобы четко произносить иностранные слова, нужно тренировать мышцы, которые работают при произношении каждого звука. Пение помогает запоминать слова, так как выучить их в контексте эффективнее, что, соответственно, облегчает процесс запоминания слов.

На наш взгляд, следует выбирать те песни, которые нравятся, так как без эмоционального настроя даже при активном прослушивании песен результат не будет достигнут, а если использовать на занятиях хиты, то запоминание слов, а иногда даже конструкций, гарантировано. Использовать песни на уроках иностранного языка можно и нужно, прежде всего, потому, что это весело, интересно и небанально.

Безусловно, песни можно использовать для объяснения или закрепления грамматики, чтобы разнообразить учебный процесс. В некоторых песнях порой точно использована грамматическая структура и передан смысл, поэтому примеры из песен лучше помогают запомнить грамматические правила изучаемого языка. Использовать песни на занятиях рекомендуется на этапе закрепления материала, когда уже изучена новая лексическая или грамматическая тема [1].

Мы согласны с утверждением, что изучение грамматики в песнях – это нетрадиционный подход к изучению иностранного языка, и как было сказано выше, некоторые песни очень хорошо подходят для отработки и закрепления грамматики. В качестве примера приведем следующие музыкальные композиции:

Например, песня Битлз "Yesterday" подойдет для изучения времени Past Simple. Песню Элвиса Пресли "I can't help falling in love with you" можно взять для отработки повелительного наклонения (Imperative Mood). Песня в исполнении Майкла Джексона "You are not alone" поможет в изучении Past Simple, а также Present Simple. Композиция "I just called to say I love you" Стиви Уандера можно использовать при изучении Past Simple, а также лексики по темам «Погода», «Времена и месяцы года», «Праздники».



Песня Имани "The Good, The Bad and The Crazy" подойдет для закрепления повелительно-го наклонения (Imperative Mood). Композицию "I breathe" группы "Vacuum" можно взять не только для отработки Present Simple, но и Present Perfect Passive, Future Simple, а также лексики по теме «Научно-технический прогресс». Песни в исполнении Стинга характеризуются красотой исполнения, чистотой звуков, произношением, наполненностью текстов, например, композицию "Fragile" можно применять для отработки Future Simple.

Что касается изучения грамматики французского языка, то песня "Aux Champs-Élysées" в исполнении Джо Дассена подойдет для закрепления прошедших времен таких, как Imparfait, Passé composé. Песню "Et si tu n'existais pas" можно использовать для отработки Imparfait и Conditionnel Présent. Песня "Mon mec à moi", исполняемая Патрисией Каас, хорошо подойдет для отработки Présent.

Прекрасно воспринимаются песни на немецком языке в исполнении Освальда Затлера и Яна Смита, например композицию "Ich zeig dir die Berge" можно использовать для отработки Präsens, композиции Хелены Фишер "Atemlos durch die Nacht", "Ich Will Immer Wieder" также подойдут для отработки Präsens.

Существует большое количество сайтов для разучивания песен на английском, французском и немецком языках. Они помогают расширить словарный запас, тренировать грамматику и правописание. Вот некоторые из них: Crazylink.ru, Esolcourses.com, Learnenglish-online.com и др. Дадим краткую характеристику вышеперечисленным сайтам.

На сайте Crazylink.ru можно выбрать легкий, средний или сложный уровни. К каждой песне привязан интерактивный тренажер для запоминания новых слов. Рекомендуем сначала выполнить предлагаемые задания, а именно упражнения на заучивание слов, встречающихся в выбранной песне; упражнения на выбор соответствий; упражнение-тренажер на правильность написания слов. Затем можно одновременно слушать песню и смотреть на ее текст, а если не понятен перевод каких-то слов, то можно и посмотреть в перевод песни. На наш взгляд, это очень хороший сайт, который помогает расширить словарный запас обучающихся.

Ресурс Esolcourses.com очень интересен тем, что предлагает не только просмотр клипа, но и задания на понимание смысла текста песни. Подбор песен на данном ресурсе выполнен с учетом уровня обучающегося. Задания для начинающих довольно простые, например, подобрать к слову соответствующую картинку. Задания повышенного

уровня заключаются в проверке понимания текста, а именно нужно вставить пропущенные слова в текст песни. Данный ресурс вполне может заменить привычную работу с аудированием. Обучающемуся нужно посмотреть клип, а затем проверить понимание песни в заданиях. Кроме заданий здесь есть пояснения интересных фраз с примерами.

Что касается ресурса Learnenglish-online.com, то он позволит изучать грамматику по текстам песен. Музыкальные композиции разбиты по грамматическим правилам, поэтому можно выбрать те из них, которые необходимо разобрать. На примере песни Wonderful Tonight Эрика Клэптона можно потренировать употребление Present Simple. Разработчики сайта сначала предлагают еще раз повторить правило, обратить внимание на образование данного времени, затем дается ряд интересных заданий для его отработки. Далее можно приступить к прослушиванию данной песни. На наш взгляд, в песнях правила запоминаются намного легче, так что это – отличная идея для изучения грамматики.

Мы согласны с тем, что с точки зрения методики, песня на иностранном языке может рассматриваться, с одной стороны, как образец звучащей иноязычной речи, адекватно отражающей особенности жизни, культуры и быта народа страны изучаемого языка. С другой стороны, являясь носителем культурологической информации, песня может также формировать и духовную культуру студента, соединять в единое целое его разум и душу.

На наш взгляд, песни на занятиях и во внеурочной деятельности оживляют процесс изучения иностранного языка, вызывают положительные эмоции, служат лучшему усвоению лексико-грамматического материала. Но следует обращать внимание на тот факт, что песни должны быть аутентичны, доступны в информационном и языковом плане, эмоциональны, актуальны, а также должны отвечать возрастным особенностям обучающихся.

Мы убеждены в том, что использование песен способствует развитию у обучающихся интереса к изучению иностранных языков, активизирует учебную деятельность и расширяет их словарный запас. Бесспорен тот факт, что правильно подобранный песенный материал обогащает также знаниями страноведческого характера, даёт возможность обучающимся узнать про культуру страны, язык которой они изучают.

Песни на изучаемом иностранном языке являются мощным средством эмоционального воздействия в процессе обучения иностранным языкам, поэтому песни можно и нужно применять для формирования фонетических, лексических, грамматических умений.

## Библиографический список

1. Кулемина, А. А. Работа с песнями на уроках английского языка / А. А. Кулемина. – URL: <https://infourok.ru/rabota-s-pesnyami-na-urokakh-anglijskogo-yazyka-6092169.html> (дата обращения 3.07.2022).
2. Песни на уроках английского: опыт наших преподавателей. – URL: <https://englex.ru/songs-during-the-english-lessons/> (дата обращения 3.07.2022).
3. Шапшалова, Д. А. Песни для изучения английского языка: эффективность метода и примеры композиций / Д. А. Шапшалова, К. В. Минченко. – URL: <https://crownenglishclub.ru/baza-znaniy/pesni-dlya-izucheniya-anglijskogo-yazyka-effektivnost-metoda-i-primery-kompozitsij.html> (дата обращения 3.07.2022).

УДК 378.016

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-98-102

С. В. Щербакова, А. С. Фролов

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия***КОНЦЕПЦИЯ «НАДЗИРАЮЩЕГО КАПИТАЛИЗМА» И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация:* В статье рассматривается вопрос об оптимальном построении стратегии развития системы образования в современной России с учётом её внутренних проблем и происходящих в мире глобальных трансформаций.

*Ключевые слова:* система образования, стратегия развития образования, социальная реальность, социально-философские учения.

S. V. Shcherbakova, A. S. Frolov

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia***THE CONCEPT OF «SUPERVISORY CAPITALISM» AND THE STRATEGIC OBJECTIVES OF MODERN RUSSIAN EDUCATION**

*Annotation:* The article considers the question of the optimal construction of a strategy for the development of the education system in modern Russia, taking into account its internal problems and the global transformations taking place in the world.

*Keywords:* Education system, education development strategy, social reality, socio-philosophical teachings.

Сущность социально-философского подхода к образованию как общественному явлению и органичной части жизни общества выражается прежде всего в положении о том, что это явление может существовать и развиваться только в том случае, если оно своевременно и адекватно реагирует на внешние, связанные с мировым сообществом условия и внутренние потребности социума. Эта зависимость носит универсальный характер и распространяется на все страны, регионы и континенты. Вот почему любая серьёзная попытка выяснения основного содержания процессов, происходящих сегодня в системе образования России, и определения оптимальной стратегии её развития предполагает не обращение к пропагандистским, идеологически ангажированным штампам и субъективным клише, а необходимость объективного научного анализа как международного контекста, так и потребностей, «социального заказа» современного российского общества.

Обращаясь к внешним условиям воспроизводства и развития российской системы образования, необходимо учитывать что влияние этих условий осуществляется в двух основных формах:

Первая форма связана с опытом, накопленным мировой историей образования, которая демонстрирует различные образовательные модели, предполагающие разные цели и динамично эволюционирующие с изменением общественно-экономического строя каждой страны. Прежде всего речь идет об опыте стран, относящихся к западноевропейской цивилизации, которую О. Шпенглер метафорически обозначил как «фаустовскую». Такое обозначение нельзя не признать удачным: В поэме Гёте «Фауст» автор в качестве жизненного кредо основного героя озвучивает формулу «Власть, собственность, преобладание», – формулу, полностью раскрывающую сущность западноевропейской цивилизации.

Однако первые университеты, возникшие в странах Запада в период Средневековья, были

предельно далеки от «фаустовского» прагматизма и своё главное назначение видели в формировании картины мира, в которой приоритет принадлежит не материальным, а духовным ценностям, выступающим в религиозной форме. И в течение длительного времени европейские системы образования демонстрировали развитую гуманитарную составляющую, выходящую за рамки религиозной догматики и явившуюся одной из фундаментальных причин рождения феномена гуманизма как исторического типа мировоззрения и этики.

Богатый опыт исторического развития европейского образования, связанный с генезисом и утверждением гуманизма для переживающего состояние цивилизационного разлома современного мира имеет принципиально важное конструктивное значение. И это значение в последнее время неуклонно возрастает в связи с тем, что в мировом научном сообществе активно обсуждается тема рождения «трансгуманизма» и начала эпохи «постчеловека». Неоднозначно и противоречиво интерпретируемые понятия трансгуманизма и постчеловека вместе с тем в значительной степени перечеркивают многовековую духовную и нравственную эволюцию человека разумного. Если современное образование не сформулирует альтернативные этим идеям и установкам программы, неизбежно возникнет реальная угроза стремительной деградации и вырождения человеческого рода. Необходимость таких альтернатив касается и российской системы образования.

Вторая форма наиболее активного влияния на Россию и её систему образования касается социальной реальности современного Запада и отражающих её социально-философских идей и учений. В период, охватывающий последние десятилетия XX века и два первых десятилетия века XXI, как в социальной реальности Запада, так и в концептуальном осмыслении и проектировании её перспективы произошли радикальные перемены. С одной стороны, эти трансформации явились следствием разрушения Советского Союза, с другой, они спровоцировали качественное усиление тотального и агрессивного прессинга на современное российское государство и общество.

При всём многообразии и неоднозначности концептуального обеспечения трансформирующейся социальной реальности основной вектор эволюции социально-философских идей и теорий современного Запада определяется движением от базирующихся на демократических принципах учений об обществе всеобщего благоденствия к идейным построениям, обосновывающим необходимость жёсткой социальной иерархии, авторитаризма и тоталитаризма.

Если конкретизировать общую оценку этого содержательно изменяющегося концептуального пространства, то отметим, что к числу наиболее знаковых и характерных для начала этого пространства с полным основанием можно отнести сочинение Фрэнсиса Фукуямы «Конец истории». В этом произведении обосновывается радужная перспектива процветания Запада на началах политического либерализма и рыночной экономики. Однако последние десятилетия XX века и начало века XXI жёсткой рукой углубляющегося системного кризиса техногенной цивилизации перевели это бывшее когда-то бестселлером сочинение из жанра строгих теоретических изысканий в жанр фэнтези и галлюциногенных построений. Развитие социальной реальности в указанный период вопреки мажорным концептуальным измышлениям американского автора японского происхождения приобрело такое содержание и направленность, которые заставили вспомнить прогнозы, сделанные в 1950-е годы Жаком Эллюлем. Этот французский автор оказался более проницательным. Вопреки преобладавшим при его жизни демократическим настроениям и оптимистическому пафосу он утверждал, что в будущем человек будет жить « (...) в тоталитарном государстве, которым правит гестапо в бархатных перчатках» [Цит. по 3, с. 288].

Действительно, характер изменения самой социальной реальности современной «фаустовской» цивилизации и эволюции его теоретико-идеологического сопровождения убедительно свидетельствуют о том, что времена романтических иллюзий завершились, и наступает эпоха, когда мировой олигархат (транснациональные корпорации, глобальный бизнес, мировые деньги) начал с предельной пассионарностью предпринимать усилия по «великой перезагрузке» программы развития современного мира [4]. Главная цель этой «перезагрузки» (если судить не по отвлекающей легковёрного читателя риторике её адептов и идеологов, а по её реальному содержанию) заключается в том, чтобы в условиях избытка населения и острого дефицита стратегически значимых для жизнеобеспечения природных, сырьевых ресурсов создать условия, надёжно гарантирующие господствующему глобальному бизнесу бесконечное продолжение земной нирваны. Этой целью объясняется искусственное провоцирование лавинообразного роста явлений и процессов, создающих ситуацию управляемого хаоса и наиболее благоприятную для успешного и скорейшего воплощения в жизнь концепции «золотого миллиарда». К этим явлениям и процессам относятся распространение различных эпидемий, включая связанных с искусственно создаваемыми вирусами, провоцирование «майданов», государственных переворотов, «оранжевых революций»,

многомиллионных миграционных потоков, эрозию государственного суверенитета и демонтаж национальной государственности с последующей заменой их властью транснациональных корпораций и муниципалитетов.

В результате такой «великой перезагрузки» по замыслу её заказчиков и идеологов должно возникнуть общество, построенное по образу джунглей из произведения Р. Киплинга «Книга джунглей», в которых остаётся лишь два вида обитателей: имеющие безграничные права и возможности господствующие хищники и обслуживающие их «мелкотравчатые». В этой связи нельзя не вспомнить о том, что в романах-антиутопиях XX века активно присутствует идея создания с помощью новейших технологий касты «служебных людей». Смысл существования этой «касты» жёстко ограничен обслуживанием «касты господ» в лице предельно узкой группы, представляющей правящий мировой олигархат. Эту группу Джон Колеман – бывший офицер британских спецслужб, опубликовавший в конце 1960-х – начале 1970-х ряд разоблачительных, основанных на богатом документальном материале книг о мировых олигархических сообществах, назвал «комитетом 300», что прямо указывает на предельную малочисленность данной «касты господ» [2].

Учитывая современные достижения биологии, генетики, информатики, нанотехнологий, многие исследователи и эксперты утверждают, что идея создания «служебных людей» утратила фантастический характер и имеет все шансы на воплощение в жизнь. Впервые в истории возникает реальная опасность того, что род человеческий своё традиционное деление на группы, радикально отличные по имущественному и социальному статусу, дополнит делением на принципиально различные биологические подвиды.

Радикально изменившийся демократический пафос теоретических построений, отражающий поиск господствующим мировым олигархатом новых парадигм и моделей социального бытия нашёл наиболее полное и адекватное отражение в ставшей бестселлером книге профессора Гарвардского университета Шошаны Зубофф с названием «Эпоха надзирающего капитализма». Нельзя не обратить внимания на удивительную точность обозначения автором той модели капитализма, которая агрессивно навязывается мировым олигархатом современному миру в качестве универсальной и безальтернативной перспективы и которая, кроме указанной книги Ш. Зубофф, отражена также во многих печатных работах и выставленных в социальных сетях видео-лекциях российского исследователя А. И. Фурсова.

Характеризуя особенности «надзирающего капитализма» Ш. Зубофф утверждает: «Надзирающий капитализм преуспел в деле агрессивных

деклараций, и этот успех выглядит мощной иллюстрацией агрессивного характера декларативных слов и действий, нацеленных на навязывание новой реальности» [5]. Сущность этой новой реальности в значительной мере выражается в том, что Ш. Зубофф обозначает понятием «разделение обучения». Конкретизацию содержания данного понятия автор связывает с ответами на три вопроса. «Первый вопрос, – пишет Ш. Зубофф, – “Кто знает?”. Это вопрос о распределении знаний и о том, кто имеет, а кто не имеет доступ к этим знаниям. Вопрос второй: “Кто решает?”. Это вопрос об управлении: какие люди, учреждения или процессы определяют, кому предоставить обучение, насколько они способны к обучению и как они могут применять свои знания. Какова правовая основа такого управления? Третий вопрос: “Кто решает, кому решать?”. Это вопрос о власти. Каков источник власти, которая диктует, делиться знаниями или нет?» [5].

В контексте «надзирающего капитализма» ответ на первый вопрос автор связывает с машинами и элитными кадрами, которые владеют аналитическими инструментами и извлекают смыслы из информации. Ответ на второй вопрос исключительная прерогатива тонкой рыночной прослойки и её успешных бизнес-моделей. Ответ на вопрос третий всецело лежит в сфере компетенций финансового капитала и подчинён исключительно цели максимизации прибыли [5]. Главное же в этом процессе, по мнению автора, состоит в том, что разделение обучения в экономической сфере неизбежно трансформируется в разделение обучения в обществе: «По мере того как люди, процессы и вещи переосмысливаются как информация, разделение обучения в обществе становится всё более важным принципом социального порядка. Такой вектор развития капитализма предполагает радикальную «перезагрузку» всей системы образования современного Запада. Осуществление подобной «перезагрузки» неизбежно приведёт к качественной деградации западного образования и необратимой утрате его достоинств и достижений, накопленных за многовековую историю. В конечном счёте образование теряет свою функциональную объёмность, кроме информационно-практической, включающей просветительскую, воспитательную, общекультурную функции, и свертывается в предельно плоское явление, связанное исключительно с обслуживанием потребностей и прихотей олигархата и обеспечением его монополии на власть и собственность.

Принципиально важной для характеристики «надзирающего капитализма» является и то, что в современном информационном пространстве наряду с публичным текстом рождается, функционирует текст, который Ш. Зубофф называет тене-



вым, и который связан с запросами в поискови-ках, постах и комментариях в социальных сетях. Данный «текст» (содержащий колоссальный объём сугубо личной информации) активно и незаметно для его авторов используется в корыстных целях социального контроля информационными платформами, владельцев которых Ш. Зубофф называет «новым жречеством». Именно владельцам этой разновидности собственности в эпоху «надзирающего капитализма» предстоит играть главную роль.

Рассматривая этот зловещий проект развития современного капитализма принципиально важно поставить вопрос о том, насколько реалистичен этот проект. Ответ на этот вопрос должен учитывать то, насколько модель «надзирающего капитализма» соотнесена с объективными законами общественного развития. По этому поводу Ш. Зубофф делает акцент на том, что модель «надзирающего капитализма» главным образом отражает субъективные установки и намерения её заказчиков, адептов и идеологов. Уместно в этой связи вспомнить, к сожалению, незаслуженно полузабытого сегодня пронизательного философа и социолога А. А. Зиновьева, открывшего феномен, обозначенный понятием «западнизм», – понятием, обладающим эвристичностью, мощным прогностическим потенциалом и во многом созвучным характеристике модели «надзирающего капитализма». Так, говоря о потребности западного общества в воспроизводстве индивидов, занятых разнообразными видами деятельности, А. А. Зиновьев утверждал, что эта потребность удовлетворяется «не по каким-то правилам справедливости и целесообразности, а в системе социальных отношений с её разнообразием, неравенством и иерархией возможностей для молодых людей занимать какие-то позиции» [1, с. 261]. В этом, по мнению автора, проявляется «непомерное раздувание» субъективного фактора. Что же касается объективной стороны социальных процессов, то А. А. Зиновьев отмечал: «Характерным для идеологии западнизма является приуменьшение, игнорирование и фальсификация сущности и роли объективного фактора» [1, с. 287].

Отсюда следует, что теоретическая модель «надзирающего капитализма», являющаяся своеобразным концептуальным выплеском «западнизма» и по вполне понятным причинам гипертрофирующая субъективный фактор, недооценивая фактор объективный, по своему существу является антиутопией, осуществление которой возможно лишь в мире виртуальном. Но история человечества неоднократно и убедительно демонстрировала определяющую роль объективных законов и факторов в развитии общества. Вместе с тем из этого вовсе не следует,

что попытки утверждения субъективной теоретической модели «надзирающего капитализма», являющейся голубой мечтой мирового олигархата, не могут содержать в себе никакой опасности, и их можно проигнорировать. Как свидетельствует история XX века, если осуществлённая гитлеровской Германией попытка воплощения в жизнь нацистской антиутопии и была по определению обречена на провал, тем не менее она привела к мировой катастрофе и унесла многие десятки миллионов человеческих жизней.

Всё сказанное свидетельствует о том, что сегодня принципиально изменились условия, в которых существует и развивается российская система образования. Каковы основные проблемы, связанные с определением стратегии её развития?

Во-первых, необходимо, чтобы российский топ-менеджмент официально сформулировал свою оценку обозначенной выше модели капитализма. И это принципиально важно именно потому, что её заказчиками, идеологами и адептами она позиционируется в качестве модели, претендующей на приоритетную и универсальную роль в определении глобальной перспективы развития человечества.

Во-вторых, необходима разработка концепции цифровизации как в обществе в целом, так и в сфере образования, концепции, которая однозначно должна быть альтернативной той, которую агрессивно навязывает «надзирающий капитализм». Цифровизация в рамках модели «надзирающего капитализма» полностью отменяет сферу приватности и практически превращает общество в цифровой концлагерь. Что касается образования, то цифровизация и «разделение образования» в «надзирающем капитализме» ограничивает образование «для плебса» исключительно дистанционным форматом, что делает его абсолютно суррогатным процессом.

На сегодняшний день, к сожалению, нет никаких телодвижений российского топ-менеджмента в этом направлении, и российское понимание цифровизации общественной жизни в целом и образования, в частности, практически является клоном западной модели цифровизации.

В-третьих, произошедшее в последние два десятилетия радикальное сокращение удельного веса гуманитарных знаний в школьных и особенно в вузовских учебных программах должно быть критически переосмыслено. Без реанимации и развития ранее существовавших программ гуманизации и гуманитаризации образования, российскому обществу надёжно гарантировано усугубление как минимум таких проблем, как снижение нравственности, утверждение «мозаичного», клипового мышления и существенное

уменьшение потенциала креативности сознания молодого поколения.

В-четвёртых, продолжающееся углубление системного кризиса техногенной цивилизации, усугубляющее течение системного кризиса в Рос-

сии, настоятельно требует пересмотра социально-экономической политики страны и превращения преодоления катастрофических различий в материальном, имущественном положении людей в приоритетную задачу государственной власти.

### Библиографический список

1. Зиновьев, А. А. Запад / А. А. Зиновьев. — Москва : Центрполиграф, 2000. — 509 с.
2. Колеман, Д. Комитет 300 / Д. Колеман. <https://litmore.ru/4110-komitet-300.html> ( дата обращения 3.10.2022).
3. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер / пер. с англ. — Москва : АСТ, 2001. — 560 с.
4. Шваб, К. COVID-19: Великая перезагрузка / К. Шваб, Т. Маллере. — URL: <https://pravda.red/download/covid-19-velikaya-perezagruzka> ( дата обращения 3.10.2022).
5. Зуббофф, Ш. Эпоха надзирающего капитализма. Борьба за будущее человечества на грани реальности / Ш. Зуббофф / пер. С. Катукова — URL : <https://litbook.ru/article/14498/> ( дата обращения 3.10.2022).



## Раздел II

# СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК378.095

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-104-107

**Р. Н. Афонина***Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия***Е. А. Лесных***Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия***Т. С. Малолеткина***Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, г. Санкт-Петербург, Россия*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДИСЦИПЛИНАРНОГО УРОВНЯ

*Аннотация:* Целью статьи является конкретизация педагогических условий формирования учебной творческой деятельности студентов. Творческой деятельностью принято считать ту самостоятельную деятельность студентов, которая направлена на приобретение новых знаний, независимо от того, обладает ли ее конечный продукт социальной ценностью и новизной или нет. Увеличение доли объективного творчества сегодня является задачей вуза. Качество и интенсивность учебной деятельности являются факторами, существенно определяющими эффективность обучения, а тем самым и качество результатов подготовки специалистов. Решение этой задачи невозможно без повышения роли учебно-творческой деятельности студентов, усиления ответственности преподавателей за формирование умений и навыков самостоятельной творческой деятельности обучающихся. Организация учебной деятельности несет в себе ярко выраженную функцию управления. При этом возникает необходимость четкой постановки учебно-познавательной задачи, что дает возможность преподавателю заранее предусмотреть характер деятельности студента и управлять этим процессом.

*Ключевые слова:* организация учебной деятельности, учебно-воспитательный процесс, высшее образование, студенты, творческая деятельность.

**R. N. Afonina***Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia***E. A. Lesnykh***Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia***T. S. Maloletkina***St. Petersburg State Chemical Pharmaceutical University, St. Petersburg, Russia*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE EXPERIENCE OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE DISCIPLINARY LEVEL

*Annotation:* The purpose of the article is to specify the pedagogical conditions for the formation of educational creative activity of students. Creative activity is considered to be that independent activity of students, which is aimed at acquiring new knowledge, regardless of whether its final product has social value and novelty or not. Increasing the share of objective creativity today is the task of the university. The quality and intensity of training activities are factors that significantly determine the effectiveness of training, and thus the quality of the results of training specialists. The solution of this problem is impossible without increasing the role of educational and creative activity of students, strengthening the responsibility of teachers for the formation of skills and abilities of independent creative activity of students. The organization of educational activities carries a pronounced function of management. At the same time, there is a need for a clear formulation of the educational and cognitive task, which makes it possible for the teacher to foresee the nature of the student's activity and manage this process.

*Key words:* organization of educational activities, educational process, higher education, students, creative activity.

Феномен творчества, формирование творческой личности, создание условий, при которых протекают творческие процессы, развива-

ется творческое мышление – это значимые явления в современной психолого-педагогической теории и практике. В настоящее время педаго-



гической наукой выявлены пути и средства развития творческой личности в различных видах деятельности. В многочисленных педагогических исследованиях подчеркивается необходимость привлечения студентов к творчеству уже в стенах вуза, учебный процесс должен быть направлен не на получение абстрактных знаний, а на организацию мыслительных процессов, формирование умений творческой деятельности в конкретной области знаний.

Значение творческой деятельности конкретизируется в исследовании И. Я. Лернера: «Опыт творческой деятельности не является непременным достоянием каждого человека в должной мере, но вместе с тем без него немыслимо развитие общества в целом» [5]. Таким образом, творческой можно считать ту самостоятельную деятельность студентов, которая направлена на приобретение новых знаний, независимо от того, обладает ли ее конечный продукт социальной ценностью и новизной или нет. Учет специфики студенческого творчества делает значимым для нашего исследования теоретическое положение о необходимости различать объективную и субъективную стороны творчества. С объективной точки зрения, творчество определяется его конечным продуктом: научным открытием, новизной научного исследования и т. п. С субъективной точки зрения, творчество определяется самим процессом творчества, даже если конечный продукт не обладает новизной и ценностью. Рассматривая данный аспект творчества студентов, Р. А. Низамов [6] отмечает, что субъективное творчество начинается с процесса изучения научных дисциплин, при дальнейшем обучении творчество принимает субъективно-объективное значение, причем соотношение субъективного и объективного творчества у разных студентов различно.

Увеличение доли объективного творчества сегодня является задачей вуза. Целесообразность намеченного подхода обуславливается современной теорией организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе и управления им. Качество и интенсивность учебной деятельности являются факторами, существенно определяющими эффективность обучения, а тем самым и качество результатов подготовки специалистов. Решение этой задачи невозможно без повышения роли учебно-творческой деятельности студентов, усиления ответственности преподавателей за формирование умений и навыков самостоятельной творческой деятельности обучающихся, стимулирование их профессионального роста, воспитание у них творческой инициативы. Высшая школа постепенно, но неуклонно переходит от «передачи» студентам информации в готовом виде к управлению

их самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, формированию умений учебно-творческой деятельности. Формирование умений учебно-творческой деятельности студента понимается как творческое саморазвитие его личности в учебном процессе вуза, обеспечивающее дальнейшую творческую самореализацию в профессиональной деятельности. В педагогической литературе термин «формирование» рассматривается как приобретение личностью в целом или отдельными качествами определенной завершенности, законченности; как придание чему-нибудь формы, устойчивость, определенный тип; как результат развития личности, означающий ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств или качеств [1]. Творческая деятельность рассматривается нами в первую очередь как один из видов учебно-познавательной деятельности, направленный на развитие противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные (знания, умения, навыки, способности) условия, а результат обладает новизной, оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью.

Специфика студенческого творчества состоит в том, что репродукция и творчество находятся здесь в особом отношении друг к другу. Воспроизводящая деятельность характеризуется тем, что всегда завершается созданием продукта уже известного качества. В обучении воспроизводящая деятельность чаще всего ассоциируется только с запоминанием. Вместе с тем репродуктивная деятельность требует как дословного, так и преобразующего воспроизведения. С приобретением преобразующего характера в воспроизводящую деятельность приносятся элементы творчества. Репродукция и творчество выступают как два необходимых, взаимосвязанных, хотя и различающихся элемента целенаправленной деятельности обучающегося. Репродуктивные компоненты деятельности связываются с операционно-технической стороной, со способами деятельности, обусловленными ее предметным содержанием. Взаимосвязь между продуктивными и репродуктивными процессами находит наиболее полное выражение в творческой деятельности. Открытие новых знаний происходит с опорой на уже имеющиеся знания. При этом сущность творческой деятельности заключается в возможности отказаться от стереотипного способа действия и выделить до того не воспринимаемые свойства и отношения объектов, включить объект в новую систему связей и отношений, установить новые закономерности [4]. К «творческим компонентам» деятельности относятся элементы, тесно связанные с мотива-

ционно-смысловым и ориентировочно-поисковым компонентами в структуре деятельности. Взаимосвязь репродукции и творчества в учебной деятельности проявляется в том, что репродукционная деятельность является условием творческой деятельности. Репродукция и творчество представляют собой две взаимосвязанные стороны любого вида преобразующей деятельности. Осуществление учебно-творческой деятельности предполагает сформированность у обучаемого необходимых умений, способствующих достижению поставленной цели.

Схематически учебно-творческую деятельность студента можно представить в виде логической цепочки: «мотив – план – результат» [2]. Учебно-творческая деятельность является мотивирующей основой для перехода от прагматического к познавательному отношению к миру. Это особый тип социально организованных взаимодействий и взаимоотношений между студентами и преподавателем. Совместная учебная деятельность обеспечивает перестройку всех компонентов структуры индивидуальной познавательной деятельности за счет создания общности целей и способов достижения результата. Заинтересованность, самостоятельность, сознательность и активность студентов в процессе учебной деятельности определяются характером организованности их деятельности, формами и методами контроля результатов и отношений к ним. Важнейшую роль в этом играет установление последовательности действий студентов, структура операционного состава действий, поиск способов мотивации к участию в процессе учебно-творческой деятельности.

Формирование опыта творческой деятельности связано с развитием у студентов интеллектуальных умений и личностных качеств, элементов умственной культуры, сопряженных с перестройкой и изменением их учебного самосознания. Учебная деятельность, осуществляемая на репродуктивном уровне, является необходимым условием творческой деятельности, так как на этом уровне формируются необходимые умения и навыки, а учебная деятельность обеспечивается имеющимися знаниями. На начальном этапе обучения студенты осваивают теоретические знания и практические умения при решении наиболее типичных задач, формируется положительная мотивация к учебной деятельности и непосредственно к изучаемому предмету. Основная задача второго этапа – формирование у студентов действий и операций творческой деятельности. Ведущее место занимают приемы и методы, направленные на развитие действий творческой деятельности обучающихся. На третьем этапе учебный процесс

организуется таким образом, чтобы студенты могли активно приобретать умения собственно творческой деятельности в результате выполнения многовариантных творческих заданий с элементами поиска. Последовательный переход от репродуктивной учебной деятельности к конструктивной, а затем к творческой учебно-познавательной деятельности осуществляется в ходе выполнения системы упражнений, заданий и творческих задач, построение которой основано на уровне дифференциации.

Для формирования ценностных установок студентов на творческую самореализацию в процессе учебной деятельности, как пишет Л. В. Ведерникова [3], необходимо гуманизировать отношения студентов и преподавателей; преобразовывать традиционные формы учебной деятельности и актуализировать инновационные формы обучения; стимулировать самообразование студентов, включая их в исследовательскую работу. Как подчеркивает П. И. Пидкасистый [7], организация учебной деятельности несет в себе ярко выраженную функцию управления. При этом возникает необходимость четкой постановки учебно-познавательной задачи, что дает возможность преподавателю заранее предусмотреть характер деятельности студента и, соответственно, управлять этим процессом.

Организация проблемного обучения в условиях аудиторной работы студентов, как решение проблемных заданий и задач заданной когнитивной сложности основана на использовании в учебном процессе дискуссионных и диалоговых методов обучения. Применение в учебном процессе диалога как формы субъект-субъектного взаимодействия в соответствии с его педагогическим потенциалом, обеспечивает условия, в которых взаимодействие участников учебного процесса приобретает характер делового общения. Использование педагогического потенциала диалога в учебном процессе обеспечивает становление рефлексивной позиции студентов, показателями которой становятся критичность мышления, стремление к доказательности и обоснованию своей позиции, готовность вести дискуссию, способность ставить вопросы, готовность к адекватной самооценке. Обучение через деятельность позволяет быстрее осуществить трансформацию знаний в умения и навыки, дает результат образования непосредственно в процессе обучения и является творческим продуктивным процессом. Дискуссионный метод обеспечивает активное включение студентов в творческий процесс усвоения знаний, формирования действий и операций учебной творческой деятельности. Дискуссия стимулирует студентов к творческому решению проблем, способствует развитию рефлексивного мышления, обеспечи-

вает включенность в обсуждение содержания изучаемого материала, побуждает искать новые способы выражения мыслей, учит воспринимать новые сведения и новые точки зрения. Введение в состав процесса решения задачи проблемной ситуации, – психологически важно, т. к. именно она порождает заинтересованность субъекта, ведущую к стремлению включиться в процесс решения.

Содержание подготовки специалиста не ограничивается предметным содержанием, обеспе-

чивающим профессиональную компетентность специалиста, оно имеет социальную составляющую, которая должна обеспечить развитие способности общения, совместной деятельности и принятия решений. Коллективная форма организации обучения создает благоприятные условия, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер. В связи с этим работа студентов в группе рассматривается нами как одно из условий творческого развития обучающихся.

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности : монография / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 336 с.
2. Афонина, Р. Н. Использование мультимедийных средств обучения как необходимое условие формирования умений учебно-творческой деятельности студентов / Р. Н. Афонина // Информатика и образование. – 2009. – № 1. – С. 103–105.
3. Ведерникова, Л. И. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Л. И. Ведерникова // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 47–53.
4. Ильясов, И. И. Структура процесса учения : монография / И. И. Ильясов. – Москва : МГУ, 1986. – 200 с.
5. Лернер, И. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И. Я. Лернер // Научное творчество : сборник статей / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Наука, 1969. – С. 37–38.
6. Низамов, Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : КГУ, 1975. – 304 с.
7. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

УДК 373

DOI 10.37386/2687-0576-2022-107-109

**Р. Р. Бикбулатова**

*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия*

## ПРИБЛИЖЕНИЕ К ТАНЦАМ НАРОДОВ ВОСТОКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация:* Суть педагогической технологии заключается в том, чтобы позволить воспитателю и музыкальному руководителю облечь содержание своей профессиональной деятельности в оптимальную для ее осуществления форму.

*Ключевые слова:* технология, танцы, педагогическая технология, дети старшего дошкольного возраста.

**R. R. Bikbulatova**

*Bashkir State Pedagogical University M. Akmully, Ufa, Russia*

## INTRODUCTION TO THE DANCES OF THE PEOPLES OF THE EAST THROUGH CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE

*Annotation:* The essence of pedagogical technology is to allow the educator and the music director to clothe the content of their professional activity in the optimal for its implementation form.

*Keywords:* technology, dancing, pedagogical technology, older preschool children.

Танцы народов Востока можно отнести к видам танцев, которые можно использовать в работе с дошкольниками. Одни представители танцев народов Востока показывают их эстетическое и духовное составляющее (Г. Кириченко, Г. Сайгушева). Другие представители данного направле-

ния видят не только красоту танца, но и описывают пользу организму от него (Т. Ю. Ведехина, К. Туран).

Для детей дошкольного возраста на ознакомления с танцами народов Востока подойдет не только классический стиль, но и шоу-номера.

Страны Востока – это государства, входящие в Азиатско-Тихоокеанский регион, который включает в себя Дальний Восток, Ближний Восток и Средний восток.

Танцы народов Востока для детей дошкольного возраста мало изучены. Хотя дети с особым энтузиазмом изучают восточную хореографию. Их привлекает грациозность движений танцоров, экзотические наряды. Игровая составляющая в танцах сочетается с пользой занятий, они способствуют всестороннему развитию детей. Прогрессируют музыкальные способности, стимулируется интерес к изучению искусств. Развиваются творческие наклонности, к примеру, такие как актёрское мастерство. Выступление на сцене делает девочек более уверенными в себе, раскрепощая даже самых застенчивых, дарит положительные эмоции, развивает чувственную составляющую. Пробуждается интерес к изучению истории народов мира, культурных традиций. Танцы способствуют формированию красивой осанки, правильно распределяется нагрузка на позвоночник. улучшают работу вестибулярного аппарата, положительно влияют на координацию движений, вырабатывают пластику движений, походка становится грациозней.

Изучив особенности элементов танцев народов Востока, мы вывели классический стиль танца, рассмотрели блоки, на которые будут направлены элементы движений данного направления.

Для приобщения детей к танцам народов Востока необходимо использовать технологию. Слово «технология» происходит от греческих слов: «*techne*» – искусство, мастерство, умение и «*logos*» – наука, закон. Дословно «технология» – наука о мастерстве.

Можно привести ряд определений понятия «технология»:

Технология – это точное знание того, как преподавать, и способ обучения, ориентированный на результат и гарантирующий его достижение.

Технологии – это система алгоритмов, методов и средств, комплексное применение которых приводит к заранее запланированным результатам деятельности, гарантирует получение продукта заданного количества и качества.

Само понятие технология перешло в педагогическую науку из промышленности. В промышленности означает изготовление нового таким способом, который является эффективным и экономичным.

Уже давно доказано, что педагогические технологии оказывают большое влияние на сферу образования, они способствуют ее модернизации. Отечественные исследователи В. С. Зайцев, И. А. Колесникова, Т. В. Хабарова изучают вопросы, связанные с инструментами педагога, с ис-

пользованием различных технологий во время решения педагогических задач.

Педагогическая технология отличается от методов и приемов обучения. Основная отличительная особенность заключается в том, что педагогическая технология дает ответ на вопрос, почему я это делаю, в то время как методы и приемы позволяют определить, как это сделать. Применение во время обучения педагогических технологий делают процесс обучения более осознанным, упорядоченным и последовательным. Это дает возможность педагогу достичь тех целей, которые ставит педагог перед уроком, что играет большую роль в процессе обучения. На сегодняшний день технология выступает в качестве важной характеристики в деятельности любого учителя.

Как отмечает И. А. Колесникова, «наличие логики существенно отличает профессиональное поведение от чисто интуитивных способов решения учебных задач. Стремление к формальности, или, другими словами, к сознательной, предсказуемой деятельности, является своего рода практическим отражением поиска надежных логических оснований профессионального существования» [2].

Педагогическая технология выступает в качестве инструмента, который может использовать музыкальный руководитель в своей деятельности. Этот инструмент дает возможность решать профессиональные задачи более эффективно.

В качестве отличительных особенностей педагогической технологии выступает то, что она ставит перед собой ясные и четкие цели, прогнозирует результаты, в том числе и промежуточные, основывается на диагностике.

В качестве еще одной отличительной особенностью педагогической технологии можно отметить то, что она обладает воспроизводимостью.

В. А. Сластенин в своих работах писал о том, что педагогическая технология выступает в качестве философии действия педагога [2]. Все технологии, которые используются в деятельности учителя, должны основываться на педагогических, философско-педагогических и психологических принципах.

По мнению В. С. Зайцевой, технология танцев народов Востока должна отвечать основным методологическим требованиям – критериям техничности, которыми являются:

- критерий эффективности;
- критерий консистенции;
- критерий управляемости;
- критерий концептуальности [1].

Педагогическая технология должна быть концептуальной. Это говорит о том, что она должна основываться на определенной концепции, которая будет включать в себя педагогическое, соци-



альное, философское, психологическое обоснование. Это необходимо для того, чтобы достигать поставленных целей.

Педагогическая технология должна быть последовательной: все её части должны быть логичными, цельными и связанными между собой. Педагогическая технология должна быть управляемой: для более качественного результата могут меняться используемые методы и средства обучения. Педагогическая технология должна быть эффективной: она должна максимально способствовать достижению поставленных целей.

Показатели технологической эффективности деятельности воспитателя заключаются в наличии четкого представления о цели дошкольного образования, в осознании последовательности шагов на пути к цели, технологических этапов, на которых будут решаться конкретные задачи.

Дошкольное учреждение имеет специфику деятельности, которая связана с возрастом детей. Технологии обучения в дошкольных образовательных учреждениях должны быть направлены на то, чтобы формировать умения и навыки у детей. Знания, которые имеются у детей преобразуются в их умения и положительные качества.

Инновационные процессы вошли в дошкольное образование и позволили осуществить переход на новый качественный уровень методов и форм обучения, которые развивают способности ребенка.

К инновационным технологиям относятся дидактические пособия для ознакомления детей с танцами народов Востока, такие как: «Развивающие головоломки "Калейдоскоп"» Т. Вакшина, Б. Филимонова, Т. Капунова, Д. Карсукова [3].

Круговой рынок «Калейдоскоп» представляет собой круг из ковра, разделенный на 4/8 сектора. Пособие эффективно решает развивающие задачи, связанные с логическим мышлением, речью, творческим воображением и т. д. На одном из секторов круга (кольца) Лулии, например, размещены изображения животных, на втором – места их обитания, на третьем – что они едят. Вращая круги, дошкольники соединяют сектора. В нашем случае это применимо при развитии танцевальных навыков [3, с. 19].

Рынок танцевальных дорожек собран из пазлов размером 30 на 30 см. Пазлы двух размеров из разноцветного фетра (маленькие для внутреннего круга и большие для внешнего) с накладными прозрачными карманами для вставки изображений и рисунков движений. Большие используются для освоения музыкальных и ритмических движений на круговом рынке калейдоскопа, а в упражнении используются маленькие головоломки с изображениями [3, с. 19].

Квадратные пазлы (вспененный материал EVA, размер 30 на 30) с прозрачными карманами для вставки изображений. Они используются при работе с группой детей и для индивидуальной работы. Пазлы с изображением: «Маятника», «Ключа», «Тарелки» и других танцевальных элементов, моделирующих танцевальные действия, необходимы в качестве опор для их более эффективного запоминания [3, с. 20].

Таким образом, изучив технологии танцев для детей старшего дошкольного возраста, мы выделили показатели технологической эффективности деятельности воспитателя и критерии техничности.

### Библиографический список

1. Зайцев, В. С. Современные педагогические технологии : учебное пособие / В. С. Зайцев. – Челябинск : ЧГПУ, 2012. – 441 с.
2. Сластенин, В. А. Воспитательная деятельность педагога / В. А. Сластенин, И. А. Колесникова. – Москва : Академия, 2005. – 336 с.
3. Филимонова, Б. Музыкально-ритмическая деятельность. Обучающие пазлы «Калейдоскоп» / Б. Филимонова, Т. Вакшина // Воспитание дошкольника. – 2018. – № 12. – С. 15-22.
4. Хабарова, Т. В. Педагогические технологии в дошкольном образовании / Т. В. Хабарова. – Санкт-Петербург : Детствопресс, 2011. – 80 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ «ГРАФИКА-ФОН» ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОЭЗИИ ТАН И ЕЁ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ

*Аннотация:* Теория «графика-фон» является важной концепцией в когнитивной лингвистике, а также одной из основных идей когнитивной поэтики. Китайская поэзия Тан – это интеграция эмоций в сцену, поэтому принцип пространственной организации графического фона обычно используется для создания эстетического контекста. В данной статье поэзия Тан анализируется с помощью этой теории, предлагаются новые перспективы для перевода поэзии Тан.

*Ключевые слова:* теория «графика-фон»; когнитивная поэтика; китайская поэзия Тан; перевод.

Wang Fengyu

Henan University, Kaifeng, China

## USING THE “GRAPH-BACKGROUND” THEORY TO INTERPRET TANG’S POETRY AND ITS RUSSIAN TRANSLATIONS

*Annotation:* Graphics-background theory is an important concept in cognitive linguistics as well as one of the main ideas of cognitive poetics. Chinese Tang poetry is an integration of emotion into scene, so the principle of spatial organization of graphic background is usually used to create aesthetic context. This paper analyses Tang poetry through this theory, offering new perspectives for translating Tang poetry.

*Key words:* graphic-background theory; cognitive poetics; Chinese Tang poetry; translation.

Теория «графика-фон» имеет мощную интерпретацию для литературных текстов, раскрывающую когнитивную функцию текста, объясняющую и анализирующую связь между визуальным фокусом и визуальным фоном изображенной сцены в стихотворении, а также отражающую артистизм автора при создании поэтического произведения. В Китае использование теории «графика-фон» для интерпретации классической литературы стало новым направлением исследований.

Лишь немногие использовали эту теорию для анализа стихотворений Тан и их русских переводов. Поэтому автор пытается проанализировать оригинальный текст, а также русский перевод с этой точки зрения, чтобы на основе более глубокого понимания поэзии Тан создать новый способ ее интерпретации. Автор надеется с помощью вынесенной в заглавие теории найти приемлемое решение для «верного» перевода танских поэм, чтобы последующие переводчики могли как можно лучше передать красоту самих поэм.

Поэтика – это одна из сфер изучения литературного произведения (художественного текста) в аспекте его взаимосвязи с поэтическим языком, когда они не противопоставляются друг другу, а представляют собой единое целое, что определяет статус поэтики как междисциплинарной науки, использующей принципы, методы и механизмы литературоведения

и лингвистики в целях передачи посредством поэтического языка художественно значимой информации, которая актуализирована в тексте набором языковых средств, выбор которых определяется осознанной ментальной деятельностью писателя или поэта, использующих возможности авторского мировидения в качестве основы для его эстетического восприятия как произведения искусства читателем. Соответственно, когнитивная поэтика оказывается одним из направлений изучения поэтики, увеличивая её потенциал в аспекте междисциплинарности, поскольку позволяет подключить к описанию поэтики принципы, методы и механизмы когнитивистики, использующей теоретическую и практическую базу других наук, прежде всего, когнитивной лингвистики, когнитивного литературоведения, философии, психологии, социологии. В качестве объекта когнитивной поэтики выступает художественный текст (литературное произведение), а также художественное творчество языковой личности, литературного направления или какой-нибудь эпохи [2-6].

Теория «графика-фон» является важной концепцией в когнитивной лингвистике, а также одной из основных идей когнитивной поэтики. Она заимствована из гештальтпсихологии, основанной датским психологом Эдгаром Рубаном в 1915 году. Когнитивный лингвист Де-

онард Телми был первым, кто включил теорию «графика-фон» в область лингвистики, определив графику и фон отдельно, и с тех пор она стала фундаментальным принципом когнитивной лингвистики.

Телми предоставляет общий обзор графических и контекстуальных характеристик в пространственной области с точки зрения определяющих характеристик и вспомогательных характеристик:

Таблица 1

#### Характеристики теории

Характеристики	Графика	Фон
определяющие	Отсутствие четко известных пространственных (или временных) характеристик	как координата
вспомогательные	малая форма	крупная форма
	движение	неподвижность
	имеет отношение к ситуации или сознанию	знакомство
	Простые геометрические фигуры	Сложные геометрические фигуры
вспомогательные	Легко заметить	Трудно заметить
	Не сразу воспринимается	Сразу же воспринимается
	Больше акцентируется при восприятии	Более контекстуализированный после восприятия
	зависимость	независимость

Применяя эту теорию к китайскому языку, Ву Эйшань обобщает основные свойства графики и фона, следуя Телми, в четырех пунктах:

1. Сосуществование графики и фона. Будь то описание события ориентации, события движения или временного события, на когнитивном уровне должны присутствовать и графика, и фон, и оба они взаимозависимы. Однако на лингвистическом уровне фон иногда может быть незаметен.

2. Композитный характер фона. Между графикой и фоном не обязательно существует связь один к одному; одна и та же графика может соответствовать нескольким фонам.

3. В виде именных фраз или клаузул, но могут встречаться и в других грамматических категориях.

4. Поточный характер графики и фонов. В сложных предложениях иногда случается, что сочетание «графика и фон» встраивается в другое сочетание «графика и фон», в этом случае одна и та же фраза будет иметь характер как «графики», так и «фона».

《枫桥夜泊》 – это стихотворение написано Чжан Цзи, поэтом династии Тан. После «восстания Ань-Ши» Чжан Цзи написал это стихотворение, проходя через храм Ханьшань. Это стихот-

ворение представляет собой точное и тонкое описание наблюдений и чувств ночного гуляки на пассажирском судне с ночной сценой поздней осени в Цзяннани, оно полно пейзажей, эмоций, звуков и красок. Кроме того, стихотворение передает мысли автора о его путешествиях и является шедевром элегических чувств, выражает печаль, чувство тревоги за страну и отсутствие дома в неспокойном мире.

枫桥夜泊

张继

月落乌啼霜满天，江枫渔火对愁眠。  
姑苏城外寒山寺，夜半钟声到客船。[1, с. 96-97]

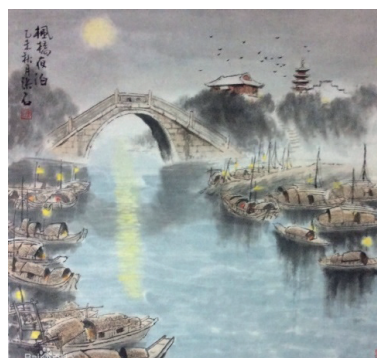


Таблица 2

#### Разбор 《枫桥夜泊》

Стих	Графика	Фон
первое предложение	乌啼	月落
		霜满天

второе предложение	渔火	江枫
	对愁眠	
третье предложение	寒山寺	姑苏城
четвертое предложение	客船	夜半
		钟声

Перевод на русский язык  
Ночная остановка у Фэнчао  
(Ночью причалил к Мосту клёнов)  
Чжан Цзи

Луна уже зашла, а ворон всё кричит,  
и мгла тумана затянула небосвод,  
Лишь у Цзянфэна рыбаков огни  
сопровождают грустный сон.  
За стенами Гусу стоит всё монастырь  
Ханьшаньсы,  
Полночный колокола звон  
доносится до гостя в лодке.

В первом предложении появляются три вида образов: “月落”、“乌啼”、“霜满天”。“月落” – фон времени и координата. “乌啼” – графика. Потому что вороны небольшого размера летают повсюду, слышно карканье. “霜满天” – фон среды. Слова просты и в то же время графичны, гармоничны и едины, создают холодную и одинокую атмосферу и печальные, и одинокие эмоции странника. В русском переводе “月落” переведено как «Луна уже зашла» (зайти (сов.) : 5. за (кого)-что. Идя, двигаясь, оказаться позади чего-либо или скрыться за чем-либо. Солнце зашло за тучку, за угол, за дерево, за ширму), но “月落” здесь значит «взошла луна», поэтому это слово неуместно в данном предложении. “乌啼” переведено как «ворон всё кричит (несовершенный)», можно легко услышать карканье ворона. Перевод этого слова соответствует оригиналу – графике.

Во втором предложении поэт описывает особенность “枫桥夜泊” и чувства путешественника. В холодной, туманной ночи “枫桥” и кленовые деревья вокруг него не видны, но сквозь дымку можно разглядеть звездные рыбацкие костры (“渔火”). “江枫” – статической координатой для “渔火” становится «фон». В то же время “渔火” – независимо может перемещаться вне фона и его легче заметить, поэтому следует отнести и к «графике». “对愁眠”, то есть те, кто не может спать перед лицом этого зрелища, «человек» – графика. В русском переводе «огонь» – подлежащее, «грустный сон» – дополнение. «Цзянфэн» и «рыбак» иллюстрируют расположение в пространстве и характер чувств: «огонь» соответствует значению “对”. “渔火” – это «графика», “江枫” – «фон». А при переводе “对愁眠” методом перефразирования графика “人” исчезает.

В третьем предложении “姑苏城” – фон и является координатой для “寒山寺”. “寒山寺” – графика.

В четвёртом предложении “夜半” – фон времени, “钟声” – графика, “客船” – фон. В русском переводе монастырь Ханьшаньсы и Полночный колокола звон – подлежащее и переведены как «графика». «За стенами Гусу» указывает на местоположение «монастырь Ханьшаньсы», также переведено как «фон». “到客船” переведено как «доносится до гостя в лодке», здесь точно передаётся поверхностный смысл стиха, но глубинные смыслы не отражены: звук колокола не только нарушает тишину осенней ночи, но и входит в сны одинокого путешественника на лодке и, что еще важнее, поражает сердце странника.

《黄鹤楼送孟浩然之广陵》 – прощальное стихотворение, написанное Ли Бо, великим поэтом династии Тан. Если большинство прощальных стихов до династии Тан были слегка грустными, то стихи династии Тан выражают эмоции прощания смело и непринуждённо. Стихотворение часто используется для выражения эмоций через сцену, и в стихотворении часто предстают природные зарисовки для создания картины, чтобы передать глубокое чувство тоски. Процесс создания настроения у поэта осуществлен с помощью простого и лаконичного языка. Здесь простой природе или чувствам придается более глубокий смысл. Активизация первоначальных образов в сознании – это процесс, с помощью которого читатель интерпретирует стихотворение. Недостаточно, если мы будем читать поэзию только с риторической и семантической точки зрения.

黄鹤楼送孟浩然之广陵

李白

故人西辞黄鹤楼，烟花三月下扬州。

孤帆远影碧空尽，唯见长江天际流。 [1, с. 227-228]





## Разбор 《黄鹤楼送孟浩然之广陵》

Стих	Графика	Фон
первое предложение	故人	黄鹤楼
	西辞	
второе предложение	下扬州	烟花三月
третье предложение	孤帆	碧空
	远影	
четвертое предложение	长江	长江、天际

## Перевод на русский язык

У Башни Жёлтого журавля провожаю Мэн  
Хаожаня в Гуанлин  
Ли Бо

Со старым другом своим у Башни простился,  
В яркий, красочный март он в Янчжоу плывёт,  
И парус один с краем неба уж слился,  
Только и видно, Янцзы к небесному краю  
течёт.

Что касается тематики, то в большинстве литературных произведений фон и графика появляются вместе, причем персонажи обычно являются графикой, а обстановка – фоном, поэтому “黄鹤楼” – фон, “孟浩然” – графика.

В первом и втором предложении рассказывается о людях, событиях, месте прощания и месте назначения друзей. “黄鹤楼” – фон всего стихотворения, указывающий на место прощания, статичный фон. Март – время года, когда весна в Китае достигает своего пика, использование слова “烟花” для украшения «марта» создает метко названную сцену дымящихся, распускающихся цветов, и “烟花三月” – фон времени. Этот прекрасный образ используется как «фон», на котором разворачивается событие поездки друга в Янчжоу, так что читатель может оценить, что поездка друга в Янчжоу – это хорошо, и в то же время смутно почувствовать зависть поэта к другу. В китайской поэзии глагол часто оттеняет «графика» и имеет более заметный особенный ритм. Поэтому “下 (глагол) 扬州” и “西辞 (глагол)” – динамичная графика. Хотя они выражены по-разному, на самом деле обозначают одно и то же, и оба фона служат для того, чтобы подчеркнуть эту графику.

В русском переводе “黄鹤楼” переведено как обстоятельство места, “烟花三月” как обстоятельство времени, это фоны. “故人西辞” переведено как «Со старым другом своим простился», «старый друг» является дополнением глагола «простился» – это графика. В первом предложении переводчик передает эту строку парфразом после понимания смысла оригинала, что далеко от ритма оригинального стихотворения, но, учитывая различия между двумя языками,

это хороший перевод, в котором сопрягаются верность и доступность. Во втором предложении слово “友人” (подлежащее «он») снова прямо названо и как «графика», а вместе со сказуемым и дополнением как событие, вызванное подлежащим, и как «фон».

В третьем и четвертом предложениях изображена сцена прощания с другом. Поэт стоит на башне Желтого журавля и смотрит на воду, пока его друг уплывает, исчезая в воде и небе. Небольшая, динамичная графика “孤帆” расположена на фоне грандиозных пейзажей “碧空” и “长江”. “长江” – это и фон, и графика. “长江”, конечно, статичный фон по сравнению с “孤帆”, лодкой, плывущей по просторам Янцзы, и “天际”, где море встречается с небом. “长江” как «динамическая графика» по сравнению с “天际”, где встречаются море и небо. Это соответствует номеру 4 в кратком изложении взглядов Ву Вэйшань. Русский перевод в основном соответствует смыслу оригинала. В последнем предложении переводчик переводит его как безличное предложение, содержание придаточного предложения – сцена, которую видит Ли Бо, прощаясь со своим другом, скрытый человек – графика.

Таким образом, когнитивная поэтика – это новая дисциплина, находящаяся в стадии становления и развития. Хотя основные принципы теории «графика-фон» могут показаться простыми, но как важная концепция в когнитивной психологии и когнитивной лингвистике, теория обладает сильной объяснительной силой и прикладной ценностью, когда применяется к художественному анализу классической китайской поэзии. В данной работе предпринята попытка применить теорию «графика-фон» к анализу двух стихотворений Тан, исследован литературный смысл и эстетический контекст стихотворений на когнитивном уровне, и в то же время уделено внимание связи «графика-фон» при оценке русских переводов. Отношения перевода «графика-фон» максимально точно соответствуют «графика-фон» отношениям оригинального стихотворения, это нужно для того, чтобы передать художественное

настроение оригинального стихотворения, чтобы читатель мог читать перевод с тем же вдохновением, эмоциями и красотой, что и оригинальное произведение.

### Библиографический список

1. Чжао, Хун, Китайская классика на китайском и русском языках / Чжао Хун, О. В. Дубкова // Сборник танской поэзии. – Сиань : Мир, 2014.
2. Шарандин, А. Л. Когнитивная поэтика в системном описании поэтического языка / А. Л. Шарандин // Вестник Тамбовского университета. – Серия. Гуманитарные науки. – 2012. – № 10. – С. 18–26.
3. 邹智勇, 薛睿著. 中国经典诗词认知诗学研究[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2014.10.
4. 陈微微. 基于图形-背景理论的《枫桥夜泊》两个英译本的认知诗学效果对比分析[J]. 文教资料, 2017.
5. 田春英. 图形-背景理论对唐诗《黄鹤楼送孟浩然之广陵》的认知解读[J]. 语言与文化研究, 2012.
6. 夏宝兰. 图形-背景理论视阈下的“送别诗”认知诗学分解——以《黄鹤楼送孟浩然之广陵》为例[N]. 山东农业工程学院学报, 2017.

УДК 378

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-114-117

П. Г. Воронцов

*Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия*

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ВРАЧА КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация:** В статье в теоретико-методологическом аспекте анализируются понятия «культура», «профессиональная культура врача», «биоэтическая культура врача», «физическая культура», «профессионально-прикладная физическая культура», «профессионально-нравственная физическая культура будущего врача» в медицинском вузе. Анализ данных взаимосвязанных понятий приводит автора статьи к пониманию основ педагогической концепции формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача в современном медицинском образовании.

**Ключевые слова:** педагогическая концепция, профессиональная культура врача, биоэтическая культура, физическая культура, профессионально-нравственная физическая культура будущего врача.

P. G. Vorontsov

*Altai State Medical University, Barnaul, Russia*

## THE CONCEPT OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL PHYSICAL CULTURE OF THE FUTURE DOCTOR AS A MODERN PEDAGOGICAL PROBLEM

**Annotation:** In the article, in the theoretical and methodological aspect, the concepts of “culture”, “professional culture of a doctor”, “bioethical culture of a doctor”, “physical culture”, “professional and applied physical culture”, “professional and moral physical culture of a future doctor” in a medical university are analyzed. The analysis of these interrelated concepts leads the author of the article to understanding the foundations of the pedagogical concept of the formation of professional and moral physical culture of the future doctor in modern medical education.

**Key words:** pedagogical concept, professional culture of a doctor, bioethical culture, physical culture, professional and moral physical culture of a future doctor.

**К**ультура – это всеохватывающий антропный и социальный феномен, появившийся вместе с человеком и обществом. Культура в антропосоциогенезе формировалась и развивалась как искусственное, созданное людьми духовное и материальное образование – в противовес на-

туре как объективно существующему окружающему природному миру и в постоянном взаимодействии с ним. Современная культура включает в себя две широко развитые формы – духовную и материальную. А духовная культура человека и общества, в свою очередь, дифференцируется

на ряд областей. Среди последних важнейшее значение имеют: общая гуманитарная культура, образовательная культура, профессиональная культура (связанная с овладением разнообразными специальностями). Применительно к человеку, выделяют его культуру тела (физическую культуру) и культуру души (чувств, интеллекта, творчества, морально-нравственного отношения к миру).

Неоспоримо, что формы физической и духовной культуры человека (сосуществующие в своей глубинной связи) не могут возникнуть без соответствующего воспитания, образования личности. В силу этого данные основные формы антропной культуры неотъемлемо входят в общую социальную образовательную культуру, в процессе освоения которой у личности возникают и развиваются соответствующие социокультурные свойства. Профессиональная культура специалистов разных профилей также формируется в недрах образовательной культуры, преимущественно на базе среднего специального и высшего образования, а затем включает профессиональную подготовку и переподготовку кадров. В силу этого, в образовательной культуре сосуществуют и взаимодействуют телесно-духовная и профессиональная культура развивающейся личности, в результате чего получают развитие разнообразные виды культуры человека, находящегося на пути саморазвития, совершенства, социализации и профессионализации. В рамках отмеченных взаимодействий особый интерес в системе медицинского образования (как важной части образовательной культуры) приобретает «сплав» физической культуры, приобретаемой в процессе физического воспитания, и общей профессиональной культуры будущего врача, получаемой в процессе всего курса обучения студентов в медицинском вузе. Возникает исследовательская проблема: формирования у студентов-медиков, средствами физической культуры, профессионально-нравственной физической культуры будущего врача на основе биоэтического подхода. В настоящее время она становится еще более актуальной в связи с тем, что в некоторых медицинских кругах на глобальном уровне, в связи с коммерциализацией медицины, начинает распространяться мнение о возможности дегуманизации и технизации медицины, что чревато целым рядом негативных процессов в сфере общественного здравоохранения.

В статье представлены подходы к разработке авторской педагогической концепции формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача в процессе обучения студентов в медицинском вузе.

Цель статьи: рассмотреть теоретико-методологические основания для разработки авторской педагогической концепции формирования про-

фессионально-нравственной физической культуры будущего врача в общей системе образовательной и профессионально-образовательной культуры.

Как отмечено нами во введении, культура во всех ее позитивно-созидающих формах и видоизменениях присуща человеку и человечеству в течение всего времени его существования. Современное общество является развитым в научно-техническом отношении и глубоко дифференцированным, как в области знаний, так и в сферах общественных структур и практически реализуемых социальных процессов. Соответственно, все более глубокую дифференциацию испытывает социальная культура, в том числе, образовательная культура (как основа подготовки человека к жизни в соответствующем обществе) [1; 3; 7; 11; 12; 13] и профессиональная культура [3; 5], которая в процессе подготовки специалиста оказывается неотъемлемой частью образовательной культуры, а затем приобретает относительно самостоятельное значение.

Таким образом, на определенном этапе формирования личностных и профессиональных характеристик человека образовательная и профессиональная культура представляют собой единый сплав главных свойств формирующейся личности профессионала, в том числе, будущего врача. Иными словами, в концептуальном плане можно вести речь об образовательно-профессиональной культуре будущего специалиста в высшем образовании, в которой личностные и профессиональные черты формируются у обучающихся педагогическими методами.

Как известно, личность в отношениях с другими людьми и обществом, прежде всего, характеризуют морально-нравственные качества, которые педагогически формируются и укрепляются в процессе воспитания – семейного, школьного, вузовского. Личность же практического специалиста из определенной области социальной деятельности характеризуют важнейшие профессиональные свойства, прививаемые у нее в процессе профессионального образования. В итоге воспитательно-образовательный потенциал личности складывается из соответствующего набора ее морально-нравственных и профессиональных характеристик, присущих определенной профессии. В нашей статье идет речь о профессии врача, которую приобретают студенты-медики в процессе получения ими высшего медицинского образования.

Соответственно, будущий врач должен в итоге обладать совокупностью личностных социокультурных и профессиональных свойств. К числу личностных социокультурных свойств следует отнести его физическую и духовно-социальную культуру, а к числу профессиональных свойств – его нравственную культуру (опирающуюся на

постулаты биоэтики и биомедицинской этики) и комплекс фундаментальных и прикладных (клинических) знаний определенной медицинской специальности. Иными словами, профессиональная и образовательно-профессиональная медицинская культура является, по своей сути, профессионально-нравственной, поскольку специальность врача неотделима от постоянной работы с больными людьми, нуждающимися в душевном отношении к ним и в квалифицированной медицинской помощи.

В педагогическом смысле, в педагогике высшего образования, применительно к преподаванию учебной дисциплины «Физическая культура» в медицинском вузе, это означает, что в процессе физического воспитания в медицинском вузе будущий врач должен овладевать не только общей психофизической подготовкой, но и получать развитые профессионально-нравственные навыки средствами физической культуры.

Чтобы определить, каким образом реализовать отмеченную цель педагогическими средствами на занятиях по физической культуре, необходимо применить для этого адекватные педагогические подходы. К ним мы относим: личностно-ориентированный подход [3] и профессионально-ориентированный подход [5] к студентам. А с позиций медицинского образования это также требует еще применения биоэтического подхода (биомедицинской этики) к процессу обучения [6]. Кроме того, поскольку физкультурно-спортивное образование в нефизкультурных вузах является универсальным, а для разных профессий (военного, врача, строителя и других) требуется особая физическая подготовка, то в педагогике физической культуры сформировалась особая область знаний и практики – профессионально-прикладная физическая культура [3]. В соответствии с данной областью, на занятиях физвоспитания в вузе необходимо также применять профессионально-прикладной физкультурный подход. В целом осуществляется комплексный подход к разработке педагогической теории и практики.

Считаем, что применение указанных общих и частных (профессионально-ориентированных) педагогических подходов, на базе основополагающей системной и диалектической научной методологии [8], может служить необходимым и достаточным основанием для разработки авторской педагогической концепции формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача в общей системе образовательной (точнее, профессионально-образовательной) культуры, сформировать адекватный понятийный аппарат [4], подобрать или модифицировать уже имеющиеся педагогические технологии и методики [9; 10], применимые к дисциплине «физическая культура» [2].

На пути разработки такой концепции автору необходимо было пройти ряд исследовательских этапов. 1. Дать определение понятию «концепция» применительно к поставленной цели. 2. Доказать, что в современной социально-педагогической реальности существует феномен физической и нравственно-физической подготовки личности будущего врача средствами физической культуры. 3. Показать дифференцированность (выделенность) данного педагогического феномена среди других аналогичных педагогических феноменов (например, воспитание профессионально-моральных качеств военного специалиста средствами физической культуры). 3. Научно описать смысл и содержание исследуемого феномена. 4. Дать научное педагогическое определение понятия «профессионально-нравственная физическая культура будущего врача». 5. Подойти к разработке авторской педагогической концепции формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача на базе биоэтического подхода в современном медицинском образовании средствами физического воспитания, в теоретическом аспекте. 6. Поскольку данная концепция является образовательной и должна быть реализована в процессе обучения, была представлена авторская педагогическая модель формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача. 7. На основе предложенной педагогической модели разработана технология реализации указанной модели и концепции в практике физического воспитания будущих врачей в образовании медицинского вуза. 8. Результаты эмпирического и экспериментального исследования были сертифицированы [3]. В данной статье мы лишь приводим основное понимание нашей концепции. Исходим из того, что концепция – это общая теория в той или иной области знания, но выраженная не специальным научным языком формул, доступным лишь узким специалистам, а общенаучными терминами, доступными широкому кругу образованных людей. В нашем случае, выстроена педагогическая концепция. Общее ее определение следующее.

Педагогическая концепция формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача в общей системе образовательной и профессионально-образовательной культуры современного медицинского образования представляет собой совокупность обобщенных теоретических и экспериментально-прикладных знаний, которые разрабатываются на базе системно-диалектической методологии, личностно-ориентированного, профессионально-ориентированного, физкультурно-прикладного и биоэтического подходов к становлению личности специалиста медицинского вуза, с применением педагогических технологий професси-



онально-прикладной физической культуры, на основе авторских педагогических программ обучения студентов-медиков, которые в итоге, средствами физического воспитания обеспечивают развитие ряда профессионально-нравственных физических качеств будущего врача в целом, а также дифференцируются с учетом более узкой специализации (хирург, военный врач, сельский врач, стоматолог, специалист экстремальной медицины и т.д.).

Таким образом, в статье изложены теоретико-методологические, социокультурные, философско-образовательные и педагогико-технологические основания для разработки авторской концепции формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача в процессе обучения студентов в медицинском вузе. Для этого использованы: диалектическая и системная методология, социокультурный и аксиологический подходы, методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, сравнения, применения собственных алгоритмов построения педагогической концепции в рамках современной образовательной культуры и становления личности молодого специалиста. Материалом для исследования послужило медицинское образование как многоплановый творческий процесс взаимодействия педагогов

и обучающихся, приводящий к формированию у студентов комплекса профессиональных качеств, в том числе, на основе взаимодействия профессионально-прикладной физической культуры и биоэтической медицинской культуры, с формированием цельной разносторонней личности будущего врача, обладающей развитыми физическими и профессионально-нравственными характеристиками. В результате педагогическая концепция формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача предстает как сложное теоретическое и прикладное знание. Она включает в себя теоретическое обоснование нового вида образовательной культуры в системе медицинского образования и комплекс педагогических технологий на основе личностно-ориентированного, профессионально-ориентированного, физкультурно-прикладного и биоэтического подходов к обучению студентов-медиков. В результате такого целенаправленного педагогического процесса, в нем формируется разносторонняя профессиональная личность, несущая в себе профессионально-медицинские, прикладные физические, морально-нравственные и биоэтические свойства характера, способная достойно выполнять возложенный на него долг профессии российского врача.

### Библиографический список

1. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры: Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Видт Ирина Евгеньевна. — Тюмень, 2003. — 381 с.
2. Виленский, М. Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента : учебное пособие для студентов вузов, изучающих дисциплину «Физическая культура», кроме направлений и специальностей в области физической культуры и спорта / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. — Москва : Кнорус, 2015. — 240 с.
3. Воронцов, П. Г. Формирование профессионально-нравственных качеств личности будущего врача: теоретико-методологический подход в педагогике высшей школы : монография / П. Г. Воронцов. — Барнаул : АГМУ, 2021. — 220 с.
4. К вопросу определения понятий в теории физической культуры / В. М. Выдрин, Н. И. Пономарев, Б. В. Евстафьев [и др.] // Теория и практика физической культуры. — 1987. — № 2. — С. 23-25.
5. Воронцов, П. Г. Профессионально-ориентированный подход в вузовской педагогике, на примере физической культуры и спорта / П. Г. Воронцов // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Барнаул, 19-20 ноября 2021 г.). / Науч. ред. В. А. Скопа. — Барнаул : АлтГПУ, 2021. — С. 214-218.
6. Воронцов, П. Г. Роль биомедицинской этики в формировании профессионально-нравственных качеств у студентов медицинского вуза / П. Г. Воронцов // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. — 2021. — № 2 (47). — С. 29-34.
7. Знаниеведение и социальное управление в системе культуры / Б. Н. Кагиров, Ю. И. Колюжов, Е. В. Ушакова [и др.]. — Барнаул : АлтГУ, 2006. — 203 с.
8. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. — Москва : Эгвес, 2006. — 488 с.
9. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях / Д. А. Новиков. — Москва : МЗ-Пресс, 2004. — 67 с.
10. Педагогические технологии : учеб. пособие / Под общ. ред. В. С. Кукушкина. — Москва : MapT, 2004. — 336 с.
11. Baltodano, M. Neoliberalism and the demise of public education: the corporatization of schools of education / M. Baltodano // International Journal of Qualitative Studies in Education. — 2012. — Vol. 25. — № 4. — P. 487-507.
12. Jahr F. Bio-Ethik. Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze / F. Jahr // Kosmos. Handweiser für Naturfreunde. — 1927. — № 24 (1). — P. 2-4.
13. Potter V. R. Global Bioethics / V. R. Potter. — Michigan : Michigan State University Press, 1988. — 219 p.

УДК 159.923.5

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-118-121

А. А. Давыдова, М. Н. Терещенко

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

## ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация:* В статье приведен краткий теоретический анализ публикаций по теме девиантного поведения детей старшего дошкольного возраста, определена цель, анонсировано содержание коррекционной программы с описанием результатов исследования.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, дети старшего дошкольного возраста.

A. Davydova, M. N. Tereshchenko

*South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia*

## FACTORS OF DEVIANT BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

*Annotation:* The article provides a brief theoretical analysis of publications on the topic of deviant behavior of older preschool children, defines the purpose, announces the content of the correctional program with a description of the results of the study.

*Key words:* deviant behavior, older preschool children

В современном быстро меняющемся мире все чаще возникают ситуации стресса, наиболее уязвимыми в которых становятся дети, а именно дети дошкольного возраста, чья психика еще недостаточно устойчива. Как известно, все проблемы взрослых людей имеют истоки в детстве. А именно отклоняющееся, девиантное поведение вовремя не скорректированное в дошкольном возрасте, скорее всего, приведет к проявлению преступного, аморального поведения во взрослом состоянии. Об этом свидетельствует частота случаев агрессии, вспыльчивости или противоправных действий среди населения всех возрастных категорий. Однако стоит учитывать, что поведение малолетних и несовершеннолетних детей в большинстве случаев представляется возможным скорректировать, а также есть возможность профилактики этих явлений.

Актуальность нашего исследования также подкреплена Федеральным Государственным Образовательным Стандартом Дошкольного Образования (далее по тексту ФГОС ДО), одной из задач которого является успешная социализация ребенка, возможность реализовать себя как личность. Поскольку девиантное поведение – это признак социальной дезадаптации, то стоит обратить внимание на создание специальных условий, предотвращающих проявление среди дошкольников такого поведения.

Научная новизна нашего исследования носит обобщающий теоретический характер изучения вопроса за последние несколько лет. При этом практическая значимость подкреплена возможно-

стью использования коррекционной программы в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации (далее по тексту ДОО) с семьями детей старшего дошкольного возраста и применением различных видов совместной (родители, педагоги, дети) психотерапии в рамках ДОО.

Целью нашего исследования является выявление факторов возникновения девиантного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Вопросы изучения природы девиантного поведения затронуты в научных трудах таких ученых как, Овчарова Р. В., Галич Г. О., Беличева С. А., Дюркейм Э., Кудрявцев В. Н. и других.

Сущность девиантного поведения заключается в том, что такое поведение всегда формируется на основе несоответствия поведения и деятельности личности правилам и эталонам, распространенным в обществе или конкретной социальной группе; в большинстве случаев, имеет разрушительный характер, возрастные и гендерные проявления, вызывает реакцию осуждения и негативную оценку окружающих, и сопровождается не только социальной и психологической дезадаптацией, но и личностной дезориентацией.

Так, в философской литературе девиантное поведение в большинстве случаев рассматривается как отдельные поступки или система поступков, противоречащие как писанным, так и не писанным правовым или нравственным нормам и законам данного общества.

С психологической точки зрения девиантное поведение преимущественно трактуется как совокупность поступков или отдельные поступки,

действия, нарушающие принятые в обществе социально-психологические, моральные нормы, правила и принципы; поведение, причиняющее вред (психологический, физический, социальный, моральный) самой личности или обществу в целом и приводящее нарушителя к изоляции, лечению, исправлению или наказанию.

В педагогической науке чаще всего под девиантным поведением понимается устойчиво повторяющееся поведение, не соответствующее заданным или сложившимся традиционно в обществе (группе) социально-нравственным, правовым нормам и императивам или признанным стандартам поведения и взаимодействия с окружающей (социальной) средой, нарушение процесса интериоризации и экстраполяции моральных норм и культурных ценностей, а также самореализации и самоактуализации личности в обществе, сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Как правило, в социологии данным термином («девиантное или отклоняющееся поведение») обозначают поведение (деятельность) человека, не совпадающее с регламентированными социальными нормами, стереотипами, ценностями и ожиданиями, а также социальными ролями и критериями поведения и, как следствие, вызывающее необходимость соответствующего реагирования со стороны окружающих (социальной группы) или общества в целом (например, конфликтные ситуации).

В процессе исследования многие педагоги-психологи сходятся во мнении при выделении понятия «девиантное поведение», которое определяется как отклоняющееся поведение, противоречащее общепринятым правовым и моральным нормам в социуме.

На сегодняшний день в психологии девиантного поведения выделены следующие детские девиации: дисморфомания, влечение к побегам из дома, а также действия деликвентного характера, распространенные среди детей: чрезмерная драчливость и хулиганство, агрессия, лживость, воровство, необычные и частые вспышки гнева, вызывающее провокационное поведение, сквернословие.

В психологии дошкольного возраста выделяют следующие типы девиантного поведения: неуравновешенность с эпизодами гнева, агрессии, применения физической силы; устойчивое негативное отношение к общению, которое проявляется сдержанностью в поведении, частыми обидами и нежеланием посещать ДОО; наличие страхов и отсутствие стремления к коммуникациям.

Выделяют стадии развития отклоняющегося поведения:

1. Неодобряемое поведение, эпизодически наблюдаемое у большинства детей и подростков,

связанное с шалостями, озорством, непослушанием, непоседливостью, упрямством и т. д.

2. Порицаемое поведение, вызывающее более или менее резкое осуждение окружающих, педагогов, родителей (эпизодические нарушения дисциплины, случаи драчливости, грубости, дерзости, лживости, нечестности).

3. Девиантное поведение, основу которого составляют нравственно отрицательные действия и поступки (нечестность, лживость, притворство, ложь, лицемерие, эгоизм, эгоцентризм, конфликтность, агрессивность, кражи и т. д.), принявшие характер систематических или привычных.

4. Предпреступное поведение, которое несет в себе зачатки криминального и деструктивного поведения – эпизодические умышленные нарушения норм и требований, регулирующих поведение и взаимоотношения людей в обществе: хулиганство, избиения, вымогательство, распитие спиртных напитков, злостные нарушения дисциплины и общепринятых правил поведения и т. д.

5. Противоправное или преступное поведение, основу которого составляют различные правонарушения и преступления.

Изучая проблему девиантного поведения у детей старшего дошкольного возраста, а именно факторы его возникновения, мы провели краткий теоретический анализ публикаций за последние несколько лет, так или иначе затрагивающих в своей сути интересующую нас тему.

Так, например, Бокалина Н. А. и Ряскина И. А., выделяют основными причинами возникновения девиантного поведения дошкольников медико-биологические, социально-психологические и психолого-педагогические факторы. Кроме того, авторы особо отмечают периоды возрастных кризисов, во время которых отсутствие эмоционального благополучия может привести к девиации поведения. Также ученые выделяют особым фактором риска возникновения девиантного поведения наличие внутрисемейных конфликтов и ошибки воспитания [1].

Кукушкина М. Д. в свою очередь опирается на создание безопасной образовательной среды именно в ДОО, в которой необходимо учитывать возрастные особенности детей, удовлетворять основные их потребности, а также обязательно наличие доверительного общения со взрослыми [2].

Авторский коллектив: Терещенко М. Н., Евтушенко И. Н., Иванова И. Ю., Комарова А. Ю. в процессе изучения влияния стилей семейного воспитания на формирование основ родительства старших дошкольников, затрагивают проблему девиантного, отклоняющегося поведения, которое возникает при неадекватном стиле семейного воспитания, и особо отмечают степень влияния детско-родительских отношений на развитие личности детей дошкольного возраста. Иными

словами, основополагающим фактором ученые определяют семейную среду воспитания. Кроме того, авторы, изучая вопрос психологической безопасности детей в ДОО, отмечают необходимость создания психологически комфортной безопасной среды детских садах во избежание возникновения у детей дошкольного возраста девиантного поведения [3, 4].

Феденко А. Ю., Шемет О. В., в свою очередь, рассматривают основные формы нарушения поведения детей дошкольного возраста (агрессия, импульсивность, непослушание, демонстративное поведение), и считают такое поведение в дошкольном возрасте нормой, поскольку дети в этот возрастной период, таким образом, привлекают к себе внимание. Авторы выделяют следующие факторы формирования поведения: обучение, развитие, отношения со взрослыми и сверстниками, семейное воспитание [5].

Таким образом, современные ученые сходятся во мнении, что основным фактором возникновения девиантного поведения детей старшего дошкольного возраста в большей степени является среда воспитания, обучения и развития. А именно неадекватный стиль семейного воспитания, негармоничные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, неполноценная предметно-развивающая среда, а также педагогическая запущенность.

Дети старшего дошкольного возраста с отклонениями в поведении часто имеют свойства, свидетельствующие о нарушениях в эмоциональном развитии. Для таких детей характерны такие особенности, как повышенная тревожность, они вспыльчивы, агрессивны и конфликтны.

Однако, следует принять во внимание тот факт, что профилактика и коррекция поведения в дошкольном возрасте возможна и эффективна. Например, с помощью объяснения норм и правил поведения, этических бесед с детьми и применения различных видов терапии (сказко-, арт-, пескотерапия и т. п.). В процессе взаимодействия с семьей необходимо уделить внимание консультативной и просветительской деятельности.

Наиболее эффективным способом выявления девиантного поведения является метод наблюдения, исследование эмоционально-волевой сферы ребенка. Кроме того, такой метод исследования, как беседа с ребенком, зачастую позволяет найти причины отклонений в поведении.

В нашем исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 40 человек, по итогу наблюдения за которыми у 27 детей были выявлены признаки девиантного поведения. А именно, у некоторых детей наблюдались эпизоды вербальной (оскорбления сверстников в ссоре, обзывания), экспрессивной (мимика, жесты), физической агрессии (приме-

нение силы). Кроме того часть детей имела признаки тревожности, похожие на неврозы, тики, аутоагрессию. Для более достоверного изучения психического состояния испытуемых нами были проведены диагностики с помощью следующих методик: рисуночный тест «Несуществующее животное» автора М. З. Дукаревич, Hand-тест автора Э. Е. Вагнер, проективный тест «Выбери нужное лицо» авторов Р. Тэммл, В. Амен, М. Дорки.

В результате диагностики детей старшего дошкольного возраста, у 12 испытуемых были подтверждены, ранее выявленные методом наблюдения, различные виды агрессии, у 15 детей старшего дошкольного возраста было диагностировано тревожное состояние, наличие страхов.

По итогам проведения индивидуальных бесед и консультаций с родителями детей старшего дошкольного возраста, имеющих различные признаки девиантного поведения, нами была составлена коррекционная программа. Данная программа включает в себя семейную терапию через совместное участие в спортивных мероприятиях ДОО. Ранее нами уже был изучен вопрос эффективности физической активности, как средства снижения агрессии у детей старшего дошкольного возраста, и исследование имело положительную динамику. Кроме того, нами были предложены различные виды совместного творчества, такие как, пение, изобразительная деятельность, нетрадиционные техники рисования, театрализованная деятельность. Также периодически проводились совместные мастер-классы (родители и дети) по созданию «коробки для грусти», «мешка для злости» и т. п. Педагог-психолог ДОО регулярно проводил различные упражнения для детей по снижению тревожности, агрессии, в работе с родителями воспитанников оказывалась консультативная помощь. Работа с детьми проводилась в течение трех месяцев, с периодичностью 2 раза в неделю.

При повторной диагностике детей дошкольного возраста, а также в результате опросов родителей, у большинства детей, имеющих ранее признаки девиантного поведения, отмечалось улучшение общего состояния. А именно, у 10 детей дошкольного возраста полностью прекратились эпизоды проявления агрессии, у 2 человек частота агрессивного поведения значительно сократилась. Из 15 детей с ранее выявленными признаками тревожности, у 14 человек тревожные состояния практически прекратились, одному ребенку необходимо дополнительно поработать над страхами. Для этого педагогом-психологом ДОО был разработан индивидуальный план работы.

Таким образом, проделанная нами работа позволила сократить частоту эпизодов агрессии у детей старшего дошкольного возраста. Посредством упражнений нам удалось снизить уровень тревожности и помочь некоторым детям



побороть страхи и развить желание общаться со сверстниками. В процессе взаимодействия ДОО с семьей удалось настроить родителей детей старшего дошкольного возраста на пересмотр методов и стиля семейного воспитания.

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы отметить, что ответственное, чуткое и внимательное отношение педагогов и родителей к детям, имеющим те или иные признаки девиантного поведения, способствует изменению ситуации.

Кроме того, зачастую негармоничные методы семейного воспитания оказывают значительное негативное влияние на формирование личности дошкольника. Именно поэтому следует помнить о том, что окружающие ребенка взрослые несут ответственность за то, какие качества будут развиты у дошкольника, какой образец поведения будет им усвоен, а также какие представления о современном социуме и нормах поведения в нем будут у него сформированы.

### Библиографический список

1. Бокалина, Н. А. Девиантное поведение дошкольников / Н. А. Бокалина, И. А. Рясина // Молодой ученый. – 2019. – № 47 (285). – С. 451-453.
2. Кукушкина, М. Д. Психологическая безопасность образовательной среды ДОУ как условие профилактики девиантного поведения дошкольников / М. Д. Кукушкина // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии : сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (Ялта, 8–10 октября 2019 года) / под редакцией Коврова В. В. – Ялта : Крымский федеральный университет, 2019. – С. 132-136.
3. Психологическая безопасность детей в дошкольной образовательной организации / М. Н. Терещенко, И. Н. Евтушенко, И. Ю. Иванова, А. Ю. Комарова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4 (37). – С. 336-340.
4. Влияние стиля семейного воспитания на процесс формирования основ родительства у детей старшего дошкольного возраста / М. Н. Терещенко, И. Н. Евтушенко, И. Ю. Иванова, А. Ю. Комарова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31706> (дата обращения: 09.07.2022).
5. Феденко, А. Ю. Девиантное поведение у дошкольников / А. Ю. Феденко, О. В. Шемет / Молодой ученый. – 2017. – № 52 (186). – С. 206-207.

УДК 37.037

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-121-124

Д. А. Дейс, К. Н. Полотнянко, М. С. Терентьев

*Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия*

## АКТУАЛЬНОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ОКАЗАНИИ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ ПОСТРАДАВШЕМУ

*Аннотация:* В связи с общим ухудшением здоровья студенческой молодежи и повышением опасности травмирования обучающихся на занятиях по физической культуре, при проведении разнообразных спортивно-массовых мероприятий и соревнований в вузах, в статье обосновывается необходимость прохождения преподавателями физической культуры курсов повышения квалификации по оказанию первой помощи пострадавшему до прибытия на место происшествия специалистов-медиков. Преподаватели физической культуры должны иметь сертификаты о прохождении соответствующего обучения.

*Ключевые слова:* повышение квалификации, преподаватель физической культуры, оказание первой помощи пострадавшему.

D. A. Days, K. N. Polotnyanko, M. S. Terentiev

*Altai State Medical University, Barnaul, Russia*

## THE RELEVANCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER IN PROVIDING FIRST AID TO THE VICTIM

*Annotation:* In connection with the general deterioration in the health of students and the increased risk of injury to students in physical education classes, during various sports events and competitions in universities, the article substantiates the need for physical education teachers to undergo advanced training courses to provide primary first aid to the victim, up to prior to the arrival of the paramedics on the scene. Physical education teachers must have certificates of completion of the relevant training.

*Key words:* advanced training, teacher of physical culture, first aid to the victim.

Данные обследования здоровья российской молодежи, в том числе студенчества, начиная с 90-х годов XX века показывают, что здоровье молодых поколений не улучшается, а непрерывно ухудшается. «В последние годы резко изменяется характер труда. Доля физического труда уменьшается, а умственного – возрастает. Студенты – это также в основном люди умственного труда с высокими интеллектуальными нагрузками. Они, как правило, не получают необходимой двигательной, физической активности. Но без должной физической нагрузки молодой человек в обязательном порядке сталкивается с проблемами гипокинезии, гиподинамии, адинамии и т. д.» [2, с. 58-59]. «...Практическая проблема здоровья обострилась до такой степени, что вышла за рамки медицины, здравоохранения и приобрела национальный и общегосударственный характер. Анализируя состояние здоровья населения России, Совет Безопасности выявил острейшие и грозные факторы, от которых, в конечном счете, зависит здоровье и благополучие не только ныне живущих людей, но и будущих поколений. В целом общественное здоровье ослабляется, здоровье населения ухудшается, и студенческая молодежь – не исключение» [2, с. 60].

Создавшаяся ситуация заставляет остро ставить вопросы не только общего оздоровления молодежи, но и особым образом налаживать работу со студенческой молодежью, имеющей ослабленное здоровье. Применительно к проведению занятий по физическому воспитанию в вузах это означает, что повышается опасность травмирования юношей и девушек при проведении занятий по физической культуре даже в тех ситуациях, когда ранее, более подготовленные студенты травм не получали. С одной стороны, важную роль имеет разделение студентов на занятия, с учетом состояния их здоровья, на несколько групп: основную (здоровье хорошее), подготовительную (студенты в целом здоровы, но не имеют достаточной физической подготовки, ослаблены), специальную медицинскую группу (где у части молодежи имеются разные хронические заболевания, при которых занятия физкультурой, в определенной мере, в зависимости от групп заболеваний, включают в себя комплексы ЛФК). Наряду с этим, повышаются риски получения травм студентами на практических занятиях, при проведении спортивно-массовых, культурно-спортивных мероприятий, в процессе вузовских соревнований по разным видам спорта. При наступлении несчастных случаев преподаватель физической культуры должен своевременно и квалифицированно оказать первую помощь пострадавшему до того, как на место происшествия придут службы скорой помощи, квалифицированные медики.

Соответственно, в создавшихся условиях особую актуальность приобретает необходимость овладения преподавателями физической культуры навыками оказания первой помощи пострадавшему. Встает необходимость обучения педагогов физического воспитания на курсах повышения квалификации основным способам оказания первой помощи пострадавшему, с получением необходимого сертификата.

Согласно определению, которое дает международный комитет Красного Креста, первая помощь – это незамедлительная помощь, оказываемая больному или пострадавшему до момента прибытия профессионалов. Она оказывается не только при телесных повреждениях или заболеваниях, но также включает в себя социальную, психологическую помощь для людей, пострадавших от эмоционального расстройства, стресса, вызванного тяжелым переживанием, травмирующего события, либо при непосредственным участии в таком событии. Первая помощь ориентирована на поддержку человека, находящегося в критическом состоянии, направлена на «сохранение жизни, на облегчение страданий, предотвращение дальнейшей болезни или травм и содействие восстановлению» [3; 5; 7]. В создавшихся социально-педагогических условиях необходимы соответствующие педагогические навыки и педагогический контроль [1; 4; 6].

Необходимо различать понятия «первая помощь» и «первая доврачебная помощь» [5; 8; 9]. Первая доврачебная помощь представляет собой комплекс срочных мер, проводимых при травмах, ранениях или внезапных заболеваниях в целях устранения угрожающих жизни явлений, предотвращения возможных осложнений, облегчения страданий и подготовки пострадавшего к транспортировке в лечебное учреждение. Таким образом, доврачебная помощь является разновидностью медицинской помощи и относится к первичной медико-санитарной помощи. Соответственно, и оказываться она может только медиками. Лица, не имеющие медицинского образования, не имеют права оказывать доврачебную медицинскую помощь. В отличие от первой помощи, доврачебная медико-санитарная помощь предусматривает более широкий круг манипуляций и требует уже профессиональной медицинской подготовки. Для оказания же первой помощи медицинского образования не требуется. Обучение работников основам оказания первой помощи пострадавшим является обязанностью работодателя в соответствии со ст. 212 Трудового кодекса РФ [8].

Для получения базовых теоретических знаний и практических навыков и умений по оказанию первой помощи при неотложных состояниях, кафедрой анестезиологии и реаниматологии с

курсом дополнительного профессионального образования (ДПО) в Алтайском государственном медицинском университете (АГМУ) была разработана дополнительная общеразвивающая программа «Первая помощь при неотложных состояниях». Данная программа позволяет овладеть основными приемами и методами первой помощи, мероприятиями по оценке обстановки и обеспечению безопасных условий для оказания первой помощи, навыками вызова скорой медицинской помощи и других специальных служб, сотрудники которых обязаны оказывать первую помощь в соответствии с федеральным законом или со специальным правилом.

Получаемые при этом знания позволяют делать следующее: проводить осмотр пострадавшего и останавливать наружное кровотечение, осуществлять осмотр пострадавшего в целях выявления признаков травм, отравлений и других состояний, угрожающих его жизни и здоровью, определять наличие сознания у пострадавшего, проводить мероприятия по восстановлению проходимости дыхательных путей и определять признаки жизни у пострадавшего, осуществлять мероприятия по проведению сердечно-легочной реанимации, мероприятия по поддержанию проходимости дыхательных путей.

Обучение по общеразвивающей общеобразовательной программе «Первая помощь при неотложных состояниях» проводится в течение 36 академических часов при очной форме обучения, с применением дистанционных образовательных технологий. «Первая помощь при жизнеугрожающих состояниях» в АГМУ реализуется на базе симуляционного центра. Симуляционный центр университета располагает нужным оборудованием: симуляционными классами, оснащенными фантомами, манекенами, роботами-симуляторами, учебным и профессиональным медицинским оборудованием, куда входят:

- полноростовой робот-симулятор HAL S3201;
- тренажер взрослого человека для обучения СЛР с возможностью компьютерной оценки результатов: 171-101260;
- манекен-тренажер оживленная «Анна»;
- ambuMan – модульная система контроля качества реанимации;
- робот-симулятор многофункциональный взрослого человека (АйСТЭН, универсальный автономный беспроводной робот класса HI-End, базовый комплект CH253K270000);
- полуторс Little Anne с пультом, отображающим правильность проведения СЛР;
- многофункциональный робот-симулятор взрослого человека «AIDOS Leonardo»;
- многофункциональный робот-симулятор ребенка (5-8 лет);
- имитатор пациента SimJunior;

- учебный и профессиональный дефибрилятор;

- учебные аудитории и кабинеты, оснащенные материалами и оборудованием для проведения учебного процесса;

- укладка экстренной медицинской помощи.

При включении в курс ДПО дистанционной формы обучения, используются видеоматериалы с записью мастер-классов, размещенных в системе дистанционного обучения университета.

Так как занятия по физической культуре при ухудшении общего состояния здоровья молодежи оказываются связаны с повышенным риском получения травм студентами и возможностью возникновения неотложных ситуаций опасности для здоровья учащихся, возникает проблема приобретения соответствующих компетенций у преподавателя. Необходимы знания, навыки и умения преподавателя вуза по оказанию первой помощи обучающимся на занятиях по физической культуре и спорту.

Причины, при которых возникают травмы на занятиях по физической культуре, разнообразны и зависят, как от внешних, так и от внутренних факторов [3; 7; 8].

К внешним факторам травматизма относятся:

- Неправильная организация занятия. Количество занимающихся не соответствует методическим рекомендациям по проведению занятий на одного преподавателя, отсутствие страховки при выполнении упражнений, отсутствие обучения или неправильно организованная страховка со стороны преподавателя. Все это может привести к тяжелым травмам.

- Ошибки в методике проведения занятий. Нарушение регулярности занятий, постепенности увеличения нагрузки, последовательности обучения и овладения двигательными навыками с учетом индивидуальных особенностей занимающихся. Новые стандарты обучения в высших учебных заведениях не позволяют соблюдать принцип постепенного увеличения нагрузки. Это связано с тем, что учебной программой физической культуры при очном обучении предусмотрено одно занятие в неделю в стенах вуза и еще одно занятие вынесено на самостоятельную работу.

- Неподготовленные места и оборудование для проведения занятий. Не соответствующие требованиям одежда и обувь.

- Неблагоприятные гигиенические и метеорологические условия в период занятий.

- Несвоевременное возобновление занятий занимающимися после перенесенной ими болезни.

- Недисциплинированность занимающихся.

В спортивном травматизме играют роль и внутренние факторы.

К внутренним факторам относят:

- Занятия физической культурой на фоне утомления и переутомления. Особенно опасны в этом случае нарушения координации движений, а также ухудшение защитных реакций организма и внимания.

- Неудовлетворительная физическая подготовленность учащихся. Невозможность всей группе поддерживать и выполнять упражнения, которые дает для выполнения преподаватель.

- Нарушение техники выполнения упражнений.

Все отмеченные выше факторы усугубляются, когда на занятиях по физической культуре присутствует значительное число студентов с ослабленным здоровьем, с рядом не слишком тяжелых, но хронических заболеваний, а также есть студенты в состояниях переутомления от повышенных нагрузок в учебе (что характерно для многих младшекурсников).

Даже при соблюдении всех правил техники безопасности и профилактики травматизма, преподаватель не застрахован от возникновения ситуаций, которые могут привести к травмам и чрезвычайным ситуациям на занятиях, во время спортивно-массовых мероприятий и вузовских соревнований. Преподавателю по физической культуре всегда нужно быть готовым к предотвращению последствий травм и других болезненных состояний, возникающих во время занятий. Так, по официальным данным, если при оказании первой помощи через 30 минут после значимой травмы погибает 17 % пострадавших, то при оказании первой помощи через 45 минут смертность увеличивается в 2 раза. Иными словами, сроки оказания первой помощи являются значимым фактором достижения успеха при лечении травм

в условиях госпитального периода [7]. Поэтому так важны знания, умения и навыки преподавателей и тренеров при оказании первой помощи на занятиях по физической культуре, в тренировочном процессе и при проведении соревнований по разным видам спорта.

Считаем, что необходима разработка специальных методических и практических рекомендаций в рамках ДПО о методах и способах обучения преподавателей физической культуры по программе оказания первой помощи. Это позволит предотвратить и понизить в будущем количество увечий после серьезных травм и заболеваний, возникающих на занятиях. Сами же преподаватели смогут квалифицированно и безбоязненно осуществлять первую помощь пострадавшим, если они получили соответствующее дополнительное профессиональное образование и имеют сертификаты на осуществление соответствующей деятельности.

Итак, исследование показало, что в связи с общим ухудшением состояния здоровья студенческой молодежи, повышается травмоопасность на занятиях по физической культуре, при проведении различных вузовских соревнований и других культурных спортивно-массовых мероприятий. В связи с этим возникает необходимость обучения преподавателей физической культуры оказанию первой помощи пострадавшему, на официальной основе. Для этого необходимо прохождение ими соответствующих курсов повышения квалификации или дополнительного профессионального образования по указанному направлению. Целесообразно проводить такое обучение на базе медицинского вуза, где имеется соответствующее богатое оснащение и работают подготовленные для этого специалисты-медики.

### Библиографический список

1. Аванесов, В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. — Москва : МИСИС, 1989. — 167 с.
2. Воронцов, П. Г. Здоровый образ жизни и физкультурно-оздоровительные практики студенческой молодежи : учебно-методическое пособие / П. Г. Воронцов, Е. В. Ушакова. — Барнаул : АГМУ, 2017. — 148 с.
3. ГОСТ 12.0.004-2015 «Система стандартов безопасности труда. Организация обучения безопасности труда». — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_205144/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_205144/) (дата обращения 23.09.2022).
4. Железняк, Ю. Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте / Ю. Д. Железняк, П. К. Петров. — Москва : Академия, 2007. — 272 с.
5. МЧС России. Универсальный алгоритм оказания первой помощи. — URL: [www.mchs.gov.ru](http://www.mchs.gov.ru) (дата обращения 22.08.2022).
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеев, А. Е. Петров / Под ред. Е. С. Полат. — Москва : Академия, 2003. — 272 с.
7. Макаров, Л. М. Половину детей, у которых на физкультуре остановилось сердце, можно было спасти : интервью телеканалу «Звезда». — URL: <https://ria.ru/20190513/1553434073.html> (дата обращения 22.08.2022).
8. Петров, С. В. Первая помощь в экстремальных ситуациях / С. В. Петров, В. Г. Бубнов — Москва : НЦ «ЭНАС», 2017. — 130 с.
9. Коннова, Л. А. Современный подход к обучению методике сердечно-легочной реанимации при оказании первой помощи на месте происшествия / Л. А. Коннова // ВЕСТНИК. — 2011. — № 4 (10). — С. 87-91.



## ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме развития речи детей дошкольного возраста. Общая культура речи зависит от своевременного формирования правильного произношения. Автор предлагает формировать правильное произношение у дошкольников, начиная с младшего дошкольного возраста и использовать для этого эффективное средство развития речи дошкольников – малые фольклорные жанры.

**Ключевые слова:** развитие речи детей, общая культура речи, правильное произношение, дети младшего дошкольного возраста, малые фольклорные жанры, произносительная сторона речи.

I. N. Dronova

MBDOU «Kindergarten No. 222» of a combined type, Barnaul, Russia

## THE INFLUENCE OF FOLKLORE ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SPEECH YOUNGER PRESCHOOL AGE

**Annotation:** The article is devoted to the problem of speech development in preschool children. The general culture of speech depends on the timely formation of the correct pronunciation. The author proposes to form the correct pronunciation in preschoolers, starting from the younger preschool age, and to use for this an effective means of developing the speech of preschoolers - small folklore genres.

**Key words:** development of children's speech, general culture of speech, correct pronunciation, children of younger preschool age, small folklore genres, the pronunciation side of speech.

Проблема развития речи у детей дошкольного возраста занимает одно из центральных мест в психолого-педагогических исследованиях. В настоящее время в языковой практике прослеживается утрата лучших речевых традиций, продолжает набирать силу процесс «огрубления» нравов общества, что влечёт за собой упадок общей культуры.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребёнка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Произносительная сторона речи формируется в основном в дошкольном возрасте. Чёткое произнесение слов, правильное использование интонационных средств выразительности, умение говорить громко, не спеша, хорошо развитый фонематический и речевой слух составляют произносительную сторону речи. От своевременного формирования правильного произношения зависят общая культура речи, следовательно, нормальное речевое общение ребёнка со сверстниками и взрослыми, успешное овладение грамотой, а после поступления в школу – усвоение школьной программы [3, с. 4].

Значительное количество трудов отечественных и зарубежных авторов посвящено проблеме развития речи у детей дошкольного возраста Л. С. Выготский (закономерности речевого развития), Л. М. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский (ребёнок неумолимо экспериментирует со словом). По мнению Д. Б. Эльконина усвоение звуковой стороны языка начинается с того момента, когда язык начинает служить средством общения.

Существует много средств, благодаря которым речь становится богатой и правильной: игры, упражнения, художественные произведения и другие. Малые фольклорные жанры – одно из эффективных средств развития речи дошкольников. Идею использования культуры в дошкольном образовании активно поддерживали известные педагоги – Е. А. Флёрина, Е. А. Усова, Е. И. Тихеева, Е. Н. Водовозова. Развивающий и воспитывающий потенциал фольклора отмечали Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева. Обращались к фольклору, как к источнику идей, образов, языка, ритма А. М. Горький, К. И. Чуковский, С. Я. Маршак.

Психологи И. Н. Павлова и И. Н. Палагина столь высоко ценили активизированные воздействия малых фольклорных форм, что предлагали с их помощью решать проблемы социализации детей дошкольного возраста. Фольклор воспитывает у детей эстетическое отношение ко всей окружаю-

щей действительности, учит видеть прекрасное в человеческих отношениях.

Методика использования детского фольклора в детских садах и других учреждениях не вызывает серьезных возражений [1, 2, 4, 5, 7]. Вместе с тем, анализ педагогической практики показывает, что дети дошкольного возраста очень редко встречаются с необходимостью использования малых фольклорных жанров в своей речи. Кроме того, данная проблема в литературе представлена недостаточно, до настоящего времени не исследовано взаимное влияние детского фольклора и детской литературы; нет чётких методик, где указано как применять малые фольклорные жанры в работе с детьми в разных видах деятельности (кроме методики развития речи). Педагогам самим приходится проявлять творчество, включать элементы устного народного творчества в жизнь детей.

Объект исследования – процесс развития произношения у младших дошкольников.

Предмет исследования – малые фольклорные жанры, как средство формирования правильного произношения.

Цель исследования – выявить влияние малых фольклорных форм на становление правильного произношения детей младшего дошкольного возраста.

В соответствии с проблемой, целью поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать проблему развития речи в теории и практике дошкольного образования.
2. Выявить уровни сформированности произношения детей.
3. Изучить возможности использования малых фольклорных жанров, как одного из средств развития речи.
4. Проверить эффективность использования малых фольклорных жанров в развитии речи детей.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что, если в работе с детьми младшего дошкольного возраста, направленной на формирование правильного произношения, активно использовать малые фольклорные жанры, то это позволит повысить познавательную активность и эмоциональный настрой и более эффективно скажется на становлении правильного произношения.

Исследование эффективности развития речи детей младшего дошкольного возраста средствами устного народного творчества было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 222» комбинированного вида, г. Барнаула. Работа проводилась с детьми 3-4 лет, которые были поделены на две подгруппы: контрольную и экспериментальную (по 12 дошкольников в каждой). Исследование проходило в три этапа.

На констатирующем этапе исследования нами было изучено состояние развития речевой активности детей в различных видах деятельности;

проведены наблюдения за работой педагогов, за индивидуальной и самостоятельной деятельностью детей, за игровой деятельностью дошкольников. В ходе наблюдений за играми дошкольников мы выяснили, что все они организованы на очень примитивном уровне. Так, играя в хороводную игру «Каравай», дети произносили слова тихо, без интонации, некоторые вообще молчали, взрослый сам назначал детей, выходящих в круг.

Кроме того, нами было проведено наблюдение за действиями и речевой активностью детей во время игры, при рассказывании сказок, при проведении занятий по развитию речи и других видах деятельности. Нам необходимо было выяснить, что интересует детей? Задают ли дети вопросы после рассказывания сказки взрослым? Просят ли повторить потешку? Были проведены беседы с родителями и педагогами, анкетирование родителей.

Мы использовали следующие уровни познавательной активности детей. Высокий уровень – ребенок активен на занятии и других видах деятельности, не только стремится отвечать и повторять, но и задаёт педагогу вопросы и просит повторить услышанную сказку или потешку, активно использует полученные знания в игровой деятельности, просит повторить потешку или загадку в свободной деятельности. Средний уровень характеризуется речевой активностью ребенка на занятии и в других видах деятельности, но отсутствием каких-либо признаков интереса в самостоятельной и игровой деятельности. Низкий уровень проявляется в отсутствии речевой активности ребенка как на занятиях, так и вне их.

На этом же этапе проведена педагогическая диагностика индивидуального развития ребёнка 3-4 лет в группе детского сада по образовательной области «Речевое развитие». Максимально возможное количество баллов составляло 100, реальное количество баллов в контрольной группе – 19, в экспериментальной – 12.

Проведённое анкетирование, направленное на выявление уровня представлений о значении развития речи, о условиях влияющих на развитие правильной речи показало на недостаточный уровень знаний родителей о развитии речи детей младшего дошкольного возраста, о факторах влияющих на развитие речи – родители не осуществляют целенаправленную работу по развитию речи своего ребёнка. В основном родители считают, развитие речи детей задачей педагогов дошкольного учреждения.

Проведённое анкетирование, наблюдения за работой педагогов показали, что педагоги не выделяют задачу развития познавательной речевой активности ребёнка как одну из важнейших, влияющую на решение других задач развития личности, представляя себя в функции организатора деятельности, носителя знаний – учителя.

В результате полученных данных нами были поставлены задачи:

1. Пополнить уровень знаний педагогов по вопросу развития познавательной речевой активности детей и создать наиболее благоприятные условия, повышающие уровень развития речи и апробировать их на практике.

2. Сформировать знания о развитии речи детей у родителей и научить применять наиболее эффективные и продуктивные методы работы при взаимодействии с ребёнком.

3. Проверить эффективность применения малых фольклорных жанров через формы игровых действий для развития речевой активности детей.

Анализ полученных результатов диагностики и наблюдений за игрой детей позволил нам наметить способы оказания помощи отдельным детям, использовать эффективные методы и приёмы дальнейшего обучения, отслеживать динамику развития каждого ребёнка. Мы определили основные направления работы с детьми дошкольного возраста: развитие познавательной активности, творческого воображения, коммуникативности. Создали такие условия, благодаря которым речь будет развиваться. Данная мысль и ранее высказывалась учёными. На основе технологии Н. М. Крыловой «Детский сад-Дом радости» [6] и методики О. С. Ушаковой [8] разработали перспективный план по развитию речи детей и цикл занятий, в которые было включено знакомство с произведениями фольклора в режиме дня. Использовали предложение Н. М. Крыловой, которая рекомендует уделять больше внимания фольклорно-игровым занятиям, играм-драматизациям, театру. Эта деятельность очень специфическая и требует профессиональных знаний и умений в области народного искусства.

На формирующем этапе исследования в экспериментальной группе работа по развитию речи детей младшего дошкольного возраста выстраивалась на основе продуктивного взаимодействия с семьями воспитанников. Для того, чтобы сформировать знания о развитии речи детей у родителей и научить применять малые фольклорные жанры при взаимодействии с ребёнком, мы разработали и провели консультации: «Мал золотник, да дорог», «Ознакомление с русским народным фольклором» и другие, родительское собрание, в процессе которых родители получили представление о речевых особенностях детей 3-4 лет. Полученные знания находили практическое применение при решении педагогических ситуаций, методических рекомендаций по развитию речевой активности, воспитанию и поддержанию познавательных интересов. В помощь родителям детей были предложены анкеты, тест-опросник для выявления собственной линии воспитания и необходимой коррекции

при взаимоотношениях с ребёнком. Родители приняли активное участие в ознакомлении детей со старинными русскими предметами, изготовили вместе с детьми русские народные костюмы. Положительный эффект на родителей произвели проведённые развлечения: «На бабушкином дворе», «Путешествие в сказку»; традиционные народные праздники: «Праздник Осени», «Рождество» и другие. Цель праздников – научить малыша слушать, вслушиваться в фольклорный сюжет и понимать его содержание. Уровень заинтересованности у родителей к проблеме развития речи детей значительно повысился.

Главное место в жизни ребенка занимает игра. В ходе игры ребенок общается со сверстниками. Основное стремление, побуждающее дошкольников к наиболее сложным контактам этого периода детства (3-4 года), – жажда сотрудничества. У всех младших дошкольников вырисовывается ситуативно-деловое (игровое) общение и отношение к взрослому как к партнёру по игре.

Для того, чтобы ребёнок проявлял такие качества как любознательность, активность, самостоятельность, мы использовали детский фольклор в различных видах деятельности: организованной, совместной и самостоятельной. «Едва ли можно найти материал более близкий, затрагивающий интересы и потребности детского возраста и потому самый занимательный, чем тот, который связан с детским бытом. С повседневной жизнью, который возник, вырос и развился из исканий детской народной массы. Это детский фольклор», – писал Г. С. Виноградов [3]. Мы использовали в работе с детьми: потешки, прибаутки, загадки, считалки, детские сказки, формальные ролевые игры с игровыми припевами или хороводные игры.

Потешки – шуточные стишки, которыми взрослые сопровождают игры с ребёнком и используют различные части тела ребёнка и взрослого. Дети приучаются называть части лица и головы при выполнении режимного момента – умывания. Обучение проходило в процессе игры:

Нос лепёшечкой! Нос лепёшечкой!

Щёчки – булочки у нас.

Ай, люленьки, люли,

Щёчки – булочки у нас!

Зубки, словно миндалинки,

А глазки – коринки.....

Потешки, которые не только подчинены ритму, сопровождаются словами или звуками, но и учат детей пересчёту. Благодаря использованию таких потешек, мы приучали детей подчиняться ритму, говорить в ритм, пересчитывать пальцы, сорочат, гостей и т. д. Благодаря потешкам мы готовили ребёнка к игре понятиями на уровне смысла.

Прибаутки – стишки-песенки – помогали нам потешать, развлекать детей. У детей богатое во-

ображение и прибаутка является приёмом, который обеспечивает умственное развитие ребёнка. Темы прибауток: о насекомых, которые дрова рубили, баню топили, о свиньях умных, что «пиво варили, борова женили» и другое. В прибаутках утки могут играть в дудки, кошка шить ширинку, таракан дрова рубить и другое.

Особенно часто мы применяли прибаутки, обращаясь к одному ребёнку, показывая своё уважение к нему.

Наша Катя маленька,  
На ней шубка аленька,  
Опушка бобровая,  
Катя чернобровая.

Большую ценность для умственного и речевого развития представляют загадки. Они не только уточняют, расширяют представления детей о каком-либо предмете или явлении, но и развивают наблюдательность, учат думать, отвлечённо мыслить, подмечать характерные признаки предметов, т. е. способствуют речевому и умственному развитию [7].

Детям 3-4 лет мы предлагали простые загадки, при этом учитывали, знают ли дети предметы, овощи, фрукты, игрушки, о которых идёт речь. В качестве опоры использовали предметы, игрушки, картинки. Если содержание загадки очень сложное, то мы предлагали свою загадку: «По водичке плавает, громко крикает: «Кря-кря-кря-кря». Кто это?

Для развития чёткой дикции, с целью закрепления и дифференциации звуков мы заучивали некоторые загадки. Содержание загадок мы заранее объясняли детям. Предлагая для заучивания загадку о петухе – «Хвост с узорами, со шпорами». Мы поясняли незнакомые детям слова «шпоры», «узоры» – обогащали словарь детей, знакомили с особенностями данной птицы. Мы загадывали загадки о хорошо знакомых детям животных:

Острые уши,  
На лапках подушки,  
Усы – как щетинка,  
Дугою спинка.  
Ночью бродит, на охоту ходит.  
Мягонькие лапки,  
А в них цап-царапки.

В одной загадке говорится о кошке, у которой есть подушечки на лапках, усы жёсткие, как щетина, спинка дугою и т. д., а во второй – на лапках есть коготки, которые могут царапаться. Вторая загадка более сложная. Опираясь на знания, полученные ранее, дети легко отгадывают загадку. В основном мы использовали загадки как речевой материал для закрепления звуков, обогащения словаря, развития связной речи, а также расширяли представления детей о предметах и явлениях окружающей действительности.

Считалка несёт познавательную, эстетическую и этическую функции, и вместе с играми, прелюдией к которым она чаще всего выступает, способствует физическому развитию детей и выработке чувства ритма. Считалки мы предлагали детям для отработки некоторых разделов звуковой культуры речи. Дети упражнялись в громком, отчётливом, неторопливом их произнесении, а также закрепляли полученные ранее знания, навыки счёта.

Мы читали и рассказывали детям разные сказки: волшебные, бытовые и о животных. Наиболее часто – народные сказки «Репка», «Колобок», «Теремок» и другие. Благодаря сказкам, не только расширяли словарный запас детей, а также обучали и воспитывали детей. Дети, слушая сказку «Коза и козлята» понимают, что послушание избавляет от многих бед. После прослушивания сказки «Кот, петух и лиса» дети делали вывод о верности дружбе, о помощи в беде слабому, о выручке.

В разные временные отрезки предлагали детям формальные ролевые игры с игровыми припевами или хороводные игры: «Каравай», «Колпачок», «Заинька во садочке», «Жмурки» и другие. Текст во всех этих играх играет главную роль. Дети охотно под руководством взрослых распевали песни. Игры «Волк и гуси», «У медведя во бору» привлекают детей повторением слов, звучностью рифм, хорошо разработанным диалогом, интонацией, резкой экспрессивностью, близкими образами, что немаловажно для развития речи детей. Игра «У медведя во бору» – это драматическая игра. Приговор в ходе игры усложняется.

Включение ребёнка в диалог со взрослыми, сверстниками, и, следовательно, приобщение его к совместным играм, социализации происходят в процессе решения практических задач в условиях совместных действий в детско-взрослой группе, в паре, в малой группе (3-4 ребёнка).

В контрольной группе работа по развитию познавательной речевой активности велась в соответствии с традиционной методикой, включение малых фольклорных жанров было эпизодическим. На констатирующем этапе эксперимента была проведена педагогическая диагностика индивидуального развития ребёнка 3-4 лет в группе детского сада по образовательной области «Речевое развитие». Максимально возможное количество баллов составляло 100, реальное количество баллов в контрольной группе – 52, в экспериментальной – 61.

Таким образом, проведённая работа показала, что если в работе с детьми младшего дошкольного возраста использовать малые фольклорные жанры, то это позволит повысить познавательную активность и эмоциональный настрой, эффективно скажется на становлении правильного произношения.



## Библиографический список

1. Аполлонова, Н. А. Приобщение дошкольников к русской национальной культуре / Н. А. Аполлонова // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 5. – С. 5-8.
2. Аникин, В. П. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Младенчество. Детство / В. П. Аникин. – Москва : Художественная литература, 1991. – 592 с.
3. Виноградов, Г. С. Русский детский фольклор / Г. С. Виноградов. – Иркутск : Иркутская секция научных работников, 1930. – 324 с.
4. Давыдова, О. И. Колыбельные песни как специфический защитный механизм этноса / О. И. Давыдова, В. И. Федоренко // Психолого-педагогические проблемы современного образования : сборник научных статей. – Барнаул : БГПУ, 2001. – С. 128-133.
5. Землянухина, Т. Особенности формирования любознательности у дошкольников / Т. Землянухина // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 10. – С. 32-35.
6. Крылова, Н. М. Детский сад – Дом радости : примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Н. М. Крылова. – Москва : Сфера, 2015. – 352 с.
7. Мельников, М. Н. Русский детский фольклор: учебное пособие / М. Н. Мельников. – Москва : Проосвещение, 1987. – 239 с.
8. Ушакова, О. С. Методика развития речи : программа развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва : Сфера, 2019. – 96 с.

УДК 371.3

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-129-133

Н. С. Жданова

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия*

## УГЛУБЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ПРИЧИНАХ И УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ДИЗАЙНА

*Аннотация:* В статье представлен опыт формирования у студентов углубленных представлений об условиях возникновения и развития дизайна за счет установления интегративных связей между общепрофессиональным курсом «История и теория дизайна» и специальным курсом «История развития дизайна в уральском регионе». Перенос знаний о причинах возникновения дизайна в область региональной истории обогащает и углубляет представления студентов о закономерностях развития этого явления. Тем более, что уральский дизайн прошел полный цикл своего развития и обрел устойчивые региональные особенности.

*Ключевые слова:* дизайн, интеграция, уральский регион, условия развития.

N. S. Zhdanova

*Magnitogorsk State Technical University G.I. Nosov. Magnitogorsk, Russia*

## DEEPENING STUDENTS' CONCEPTS ABOUT THE REASONS AND CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF DESIGN

*Annotation:* The article presents the experience of forming students' in-depth ideas about the conditions for the emergence and development of design by establishing integrative links between the general professional course "History and Theory of Design" and the special course "History of Design Development in the Ural Region". The transfer of knowledge about the causes of design to the field of regional history enriches and deepens students' understanding of the patterns of development of this phenomenon. Moreover, the Ural design has gone through a full cycle of its development and has acquired sustainable regional characteristics.

*Key words:* design, integration, Ural region, development conditions.

Несмотря на то, что в последние три десятилетия в нашей стране интенсивно развивается дизайн, теоретических и методологических проблем в его сущности и методике преподавания, ничуть не уменьшилось. Во многом это объясняется значительным перевесом практики над теоретическими исследованиями, которые значительно сократились по сравнению с советским периодом [9].

Как всякий переход одной системы на другую, появление бакалавриата сопровождалось

некоторыми потерями. Наибольший урон был нанесен межпредметным связям, которые были десятилетиями отработаны в специалитете [4]. Формирование способности студентов связывать теоретические знания разных дисциплин и находить общие принципы или закономерности, а также видеть особенности и искать причины их возникновения является важной образовательной задачей. Анализ публикаций показывает, что междисциплинарные связи, в которые погру-

жают студентов, всегда приводят к углублению представлений и формированию универсальных компетенций. Этому посвящен ряд публикаций в разных областях деятельности человека. Для нас наиболее полезными оказались работы следующих авторов Ю. С. Антоненко, В. С. Безруковой, А. В. Екатеринушкиной и других.

Целью нашей работы являлась организация такого обучения, в котором углубляются представления студентов о причинах и условиях развития дизайна, что значительно помогает в дальнейшей профессиональной деятельности.

Основным средством достижения цели стало введение специального курса в образовательную подготовку дизайнеров, поэтому цель распадается на несколько взаимосвязанных задач:

- разработать и обосновать специальный курс «История развития дизайна в уральском регионе»;
- установить межпредметную связь разрабатываемого курса с дисциплиной «История дизайна, науки и техники»;
- показать влияние истории на современную жизнь и производство;
- воспитать толерантное отношение к особенностям национальных культур, существующих в уральском регионе.

Наша кафедра в период своего становления, а это было в конце 80-х годов прошлого века, провела большую работу по изучению учебной и научной литературы, чтобы определиться с понятием «дизайн», временем его появления и причинами, способствующими зарождению этого явления. Это позволило установить преемственность в знаниях студентов: на всех дисциплинах эту информацию трактовали одинаково.

Во всех вузах страны, в которых готовят дизайнеров, в образовательную программу обязательно включены учебные курсы, связанные с историей возникновения и развития дизайна. Они могут быть немного по-разному названы – «История дизайна», «Теория и история дизайна», «История науки, техники и дизайна», но все они рассматривают причины, условия, тенденции и формы проявления дизайна, которые в той или иной мере всегда ограничены исторической хронологией страны или народа [10, 12].

Наиболее близкими для нашей кафедры оказались воззрения на дизайн двух авторов В. Ф. Рунге и В. В. Сеньковского [13]. Наряду с фундаментальным определением дизайна они сформулировали причины его возникновения в Европе в середине XIX века. Сегодня у нас они звучат следующим образом:

- развитие массового машинного промышленного производства как результата дальнейшего разделения труда;

- усиление урбанизации (сосредоточение населения и экономической жизни в крупных городах);

- развитие науки и техники, использование их достижений в повседневной жизни;

- углубление традиций и опыта художественно-прикладных ремесел;

- расширение понятия «проектирование»;

- усложнение искусства – переход от классического искусства к импрессионизму и к постимпрессионизму как многоплановому явлению.

Большинство авторов учебников по дизайну выделяют эти же позиции, более того, многие причины рассматриваются как необходимые условия появления и устойчивого развития этого явления [6]. Однако, почти все авторы учебников трактуют их на примерах европейской и американской культуры, что имеет на то основание, затем излагается история отечественного дизайна так, что у студента складывается представление, что он проявлялся исключительно в столицах и крупных городах центральной России. Вместе с тем более детальное рассмотрение наталкивает нас на то, что это историческое явление проявлялось и долгое время существовало и в провинциях, в том числе на Урале [5, 8].

Предоставленная в последние десятилетия возможность самостоятельно формировать учебные планы, позволила изменить эту ситуацию. Напряду с обязательными учебными дисциплинами, направленными на формирование универсальных компетенций, в учебные планы были включены новые специальные учебные курсы, содержащие региональный компонент. Один из них посвящен истории развития промышленности и дизайна на Урале.

Специальный курс «История развития дизайна в уральском регионе» введен в образовательную программу 54.03.01 «Дизайн» для расширения профессиональной подготовки бакалавров-дизайнеров, для повышения их способности адаптироваться к будущей дизайнерской деятельности. Зная тенденции, можно понять современное положение дел, легче дизайнеру адаптироваться в профессиональной среде.

Курс стал результатом научно-исследовательской деятельности целого коллектива преподавателей и студентов на протяжении последних двух десятков лет. Учебный курс содержит два больших раздела:

1. История создания художественно-промышленного производства уральского региона.

2. Возникновение и развитие дизайна уральского региона.

К сожалению, за годы реализации этого и других учебных курсов, связанных с историей Урала, преподаватели убедились в слабых знаниях студентов истории родного края. Причем с годами

эта ситуация не изменяется. Студенты гораздо лучше знают искусство эпохи Возрождения, чем те события, которые проходили в это время на их малой родине, хотя эхо этих явлений часто определяет современное состояние дел. Все это определило содержание первого раздела и первой большой темы «Социально-экономические условия заселения русскими Урала». Правильное изложение исторических событий не только должно сформировать понимание, что «Урал перекресток народов и культур», но и то, что эта земля успешно развивалась только при условиях мира и толерантного отношения ко всем национальным особенностям каждого народа. Сложившийся здесь тип культуры обладает конкретно-историческими свойствами, национальными чертами, которые взаимосвязаны с исторической судьбой всех народов. Мирное сосуществование позволило построить города со сложной инфраструктурой, основанной на высокой технической и художественной культуре, и именно в них зародились ростки дизайна.

Заимствования и влияния культуры одного народа на другую позволило создать П. Бажову свои «Сказы об Урале», которые легли в основу художественных образов бесконечного количества объектов материальной культуры – от кольца и подвески до архитектурных зданий и сооружений [7].

Вторая тема «Развитие промышленного производства и возникновение первых поселений Урала» посвящена открытию полудрагоценных камней и железной руды и первым попыткам русских людей закрепиться на уральской земле. Почти столетие русские люди компактно жили не в городах, а в крепостях и монастырях, около которых формировались первые деревни и починки.

Студентов следует отправить к географической карте центральной части России, чтобы они увидели огромные равнины с большим количеством рек, но с малым количеством залежей полезных ископаемых, особенно руд. Олонецкие и Тульские месторождения железных руд к XVII веку изрядно истощились, слишком долго эксплуатировали их. Россия не имела недостатка металла компенсировала огромным количеством леса, даже ложки у нас продолжали делать из дерева, когда весь мир уже пользовался металлическими. Освоение Урала дало новый импульс к развитию промышленности и прежде всего металлургии.

В 1622 году недалеко от Ирбита на берегу реки Ницы были обнаружены первые залежи железной руды, которая была почти на поверхности. Здесь и задымил первый на Урале «мужицкий заводик». Доменные печи таких заводиков были разовые, и потому железо было страшно дорогим, но очень необходимым. Хозяйственная политика Петра I определила новый этап освоения Урала. Потребность в создании новой промышленности

послужила основанием для большого переселения людей из центральных районов России и создания горнозаводских поселений XVIII века. Переселенцы не просто оседали на новых местах, но они поддерживали интенсивную связь с районами своего выхода. Более чем через сто лет можно было безошибочно определить поселения выходцев из Тульской, Рязанской, Владимирской и других областей.

Маленькие мужицкие заводики не могли покрыть необходимость петровской России в металле, столь необходимом для пушек и успешных войн. Каменевский горный завод был первым крупным промышленным предприятием, а за ним стремительно начали строиться десятки, а потом и сотни заводов. Он был и первым предприятием, которое прошло типичную уральскую эволюцию – от выпуска пушек, затем бытовых предметов и, наконец высокохудожественных объектов декоративно-прикладного искусства и дизайна.

В начале XVIII века Урал стал превращаться в крупный металлургический район, чему способствовало уникальное сочетание железорудных, лесных и водных ресурсов. При заводах появились горнозаводские поселки: Невьянск, Нижний Тагил, Алапаевск, Сысерть, Златоуст, Кыштым, Белорецк и другие. В течение этого века было построено не менее 200 горных предприятий, а значит и поселений, население сосредоточилось около крупных производств и перешло на городской образ жизни. К началу XIX века на Урале производилось 2/3 российского железа и 90 процентов меди. «Его заводы поставляли металл во многие страны мира и даже на Американский континент», – пишут авторы книги «Индустриальное наследие Урала» [5, с. 11].

Почти 500 лет производство пушек было самым высокотехнологичным производством, требующим большого мастерства, которое воплощалось и в других объектах. Уральский регион никогда не был изолирован от центральной части России, но в то же время перемещение людей и грузов сопровождалось большими материальными и временными затратами. Это предопределило выпуск большого количества бытовых предметов здесь же на Урале и то, что в других частях нашей страны производилось из глины или стекла, здесь выпускалось из металла.

Студентов обращают к их житейскому опыту, просят более внимательно присмотреться к такому, очень знакомому предмету как чугунок. Такая пара как кружок на плите и чугунок мог родиться только там, где мастера полностью освоили унификацию и стандартизацию взаимосвязанных пар. Массовое производство пары – пушка и ядро – было перенесено и на другие объекты деятельности мастеров. Это было далеко не единственное открытие уральских изобретате-

лей. Достаточно вспомнить, что первый паровоз был построен именно здесь на Урале. Однако для студентов большим открытием становится информация о том, что первый самовар был уральский, который в лучших своих образцах уже художественный. Причем выпускался он массово, а затем и промышленно, значит первая причина возникновения дизайна имела место быть.

Для зарождения дизайна необходимо не только техническое начало, но и художественное, а главное – должна была сложиться устойчивая система образования как гарант сохранения интеллектуальных достижений. На Урале с петровских времен была создана образовательная система, которая в течении нескольких столетий доказала свою эффективность. Горнозаводские школы существовали при всех металлургических производствах [1, 14]. Подготовка включала и черчение, и рисование, а позднее были открыты и чисто художественные учебные заведения. Это позволило подготовить сначала архитекторов, а затем и деятелей художественного направления.

К началу XIX века появилась художественная промышленность, ее изделия часто имели все необходимые признаки, если не чистого художественного проектирования, то его начальную стадию – протодизайна. Развитие художественной промышленности Урала изучено достаточно хорошо, но обычно излагается в истории декоративно-прикладного искусства [11]. Долгое время ее не рассматривали с позиции протодизайна, и только в последнее время появились отдельные публикации на эту тему. В нашем специальном учебном курсе этому посвящена большая тема второго раздела «История художественной промышленности и протодизайна Урала второй половины XIX- начала XX века».

Поскольку наш вуз находится на Южном Урале, то студенты гораздо лучше знают художественные промыслы этой территории, в частности златоустовскую гравюру. В небольшом городке Златоуст успешно развивался оружейный промысел на базе металлургического завода. Златоустов-

ская оружейная фабрика была создана как первая императорская фабрика холодного оружия. Первыми мастерами были оружейники из немецкого города Золинген, но уральские мастера стали его украшать тонкой художественной гравировкой с возвышенной рельефной позолотой. В отличие от традиций иностранных мастеров, наши создавали единую композицию изображений, знаков и надписей. Особой популярностью пользовались казацкие шашки и клинки [3].

Возникновением самобытного искусства златоустовской гравюры мы обязаны русским мастерам Ивану Бушуеву и Ивану Бояршинову. В отличие от иностранных мастеров, работавших в основном иглой и резцом, наши рисовали кислотоупорным лаком на поверхности клинка кистями. Город Златоуст совсем в двух часах езды от нас. Потому почти каждый год мы совершаем экскурсию с целью увидеть современное состояние дел. Это всего лишь один пример художественной промышленности, а их десятки, и они существовали в разных областях деятельности, но выдающиеся достижения мирового порядка были в основном в металле.

В нашем курсе, конечно, идет речь и о достижениях дизайнеров машин, станков и оборудования, которыми и сегодня гордится Уралмаш, но все же больше внимания уделено развитию дизайна бытовых изделий – осветительные приборы, мебель, металлическая, керамическая и фарфоровая посуда и т. д. – те области, где проявляется специфическая региональная тематика.

Подводя итоги, следует отметить, что введение специального курса расширяет представления студентов об истории родного края и углубляет понимание, что для возникновения дизайна необходимы определенные социально-экономические и художественные условия, которые когда-то сложились в уральском регионе. Они были очень похожими на европейские и тоже были результатом большой напряженной работы людей, которые целенаправленно познавали мир, находили в нем несовершенства и искали пути их преодоления.

### Библиографический список

1. Алферов, Н. С. Зодчие старого Урала первой половины XIX века / Н. С. Алферов. – Свердловск : Свердловск, 1973. – 220 с.
2. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : монография / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Государственный инженерно-проектный институт, 1994. – 152 с.
3. Бренды Златоуста. – URL: <http://zlatoust.tv/biblioteka/gravura.php> (дата обращения 29.09.2022).
4. Екатеринушкина, А. В. Интегративный подход в учебном проектировании / А. В. Екатеринушкина, Ю. С. Антоненко // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. – 2019. – № 1. – С. 50-55.
5. Индустриальное наследие Урала в фотографиях / В. В. Алексеев, Н. С. Корепанов, Е. Ю. Рукоусев, С. В. Устьянцев. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1993. – 55 с.
6. Жданова, Н. С. Исторические социально-экономические предпосылки развития художественного металла Урала / Н. С. Жданова, А. В. Маркина // Современные тенденции изобразительного, декоративного прикладного искусств и дизайна. – 2017. – № 1. – С. 11-17.
7. Жданова, Н. С. Архитектурно-историческое наследие в воспитании ценностных ориентаций будущих дизайнеров / Н. С. Жданова, А. В. Екатеринушкина, Ю. С. Антоненко // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 4. – С. 153-162.



8. Жданова, Н. С. Исторические особенности развития сельского дома Южного Урала середины XX века / Н. С. Жданова // Архитектура. Строительство. Образование. — 2018. — № 2 (12). — С. 17-23.
9. Калиничева, М. М. Научная школа эргодизайна ВНИИТЭ: предпосылки, истоки, тенденции становления : монография / М. М. Калиничева, Е. В. Жердев, А. И. Новиков. — Москва : ВНИИТЭ, Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2008 — 368 с.
10. Ковешникова, Н. А. Дизайн: история и теория : учебное пособие для вузов. /Н. А. Ковешникова. — Москва : Омега-А, 2007. — 223 с.
11. Костарева, Т. В. Чугунное кружево: Художественные промыслы Урала / Т. В. Костарева. — Челябинск : Южно-Уральское книжное издательство, 2004. — 77 с.
12. Медведев, В. Ю. Сущность дизайна: теоретические основы дизайна : учебное пособие. / В. Ю. Медведев. — Санкт-Петербург, СПГУТД, 2009. — 110 с.
13. Рунге, В. Ф. Основы теории и методологии дизайна: учебное пособие /В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. — Москва : МЗ ПРЕСС, 2005. — 368 с.
14. Шабанов, Н. К. История художественно-промышленного и художественно-педагогического образования в России в XIX-XX вв. : учебное пособие /Н. К. Шабанов, М. С. Степанов. — Воронеж : Издательство : МОДЭК, 2006. — 200 с.

УДК 378.016:81

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-133-135

**Ж. Б. Иванова, А. М. Чарина**

*Коми республиканская академия государственной службы и управления, г. Сыктывкар, Россия*

## **ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ**

*Аннотация:* Авторы делятся уникальной методикой обучения студентов юридических и управленческих направлений подготовки культурологическим аспектам в цифровой образовательной среде. В статье обращено внимание на то, что посредством участия в межвузовских интеллектуальных играх, студенты изучают не только профильные дисциплины, но и культурное наследие народов РФ. Процесс взаимодействия со студентами из вузов других стран помогает осмыслить процесс развития объектов истории и культуры в едином пространстве, обеспечивает понимание материальной и нематериальной культуры, способствует формированию у обучающихся мировоззренческих и поведенческих приоритетов.

*Ключевые слова:* культурное наследие, популяризация, студенты, интерактивные интеллектуальные игры, межвузовское взаимодействие, преподавательское сообщество.

**Zh. B. Ivanova, A. M. Charina**

*на англ.*

## **POPULARIZATION OF CULTURAL HERITAGE THROUGH THE GAME TRAINING OF STUDENTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL FIELD**

*Annotation:* The authors share a unique methodology for teaching students of legal and managerial areas of training to cultural aspects in a digital educational environment. The article draws attention to the fact that by participating in interuniversity intellectual games, students study not only specialized disciplines, but also the cultural heritage of the peoples of the Russian Federation. The process of interaction with students from universities in other countries helps to comprehend the process of development of historical and cultural objects in a single space, provides an understanding of material and non-material culture, contributes to the formation of students' ideological and behavioral priorities.

*Key words:* cultural heritage, popularization, students, interactive intellectual games, interuniversity interaction, teaching community.

Современное состояние развития российского общества обозначило одну из актуальных проблем. Речь идет о более качественной профессиональной подготовке молодых специалистов, которые способны получать новые знания, самостоятельно находить креативные решения сложных задач. Данная проблема для нынешней системы образования обусловлена современным прогрессом науки и информационных си-

стем, а также повсеместным применением инновационных технологий. В этой связи отечественная высшая школа поставила перед собой задачу обучить студентов, в том числе юридических и управленческих направлений подготовки, применять оригинальные, нестандартные и принципиально новые решения в процессе обучения.

Великий русский писатель и мыслитель Л.Н. Толстой отмечал важность не количества знаний,

а их качество, так как можно знать очень многое, при этом не зная самого нужного. Качество знаний можно, на наш взгляд, повысить с помощью совместной игровой деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала. Поскольку участвуя в интеллектуальных играх, каждый вкладывает свои индивидуальные способности и умственный багаж, а получает новые знания, расширяет свой кругозор.

Игровой интерактивный процесс, которые авторы данной статьи на протяжении нескольких лет практикуют в своей педагогической деятельности, представляет собой целенаправленное взаимодействие и взаимовлияние субъектов обучения друг на друга. Основой такого взаимодействия выступает проведение межвузовских интеллектуальных интерактивных игр в цифровом образовательном поле.

Важно заметить, что целью данных игр является создание оптимальных условий не только для получения качественных знаний обучающимися, но и для их культурного развития. Как верно отмечал Я. А. Коменский, несчастным можно считать тот день и тот час, в которые не усвоил ничего нового и не прибавил к своему образованию. Поэтому основная функция игрового интерактивного взаимодействия, по нашему мнению, заключается в усовершенствовании деятельности субъектов образовательного процесса. Именно интерактивное игровое обучение включает в себе обучающую, воспитательную и развивающую, а также релаксационную функции. Несомненно, такие интерактивные игры дают новые знания по изучаемым дисциплинам, повышают общую культуру, способствуют повышению эмоционального интеллекта. Использование культурологического аспекта, как средства обучения правовым и управленческим дисциплинам, делает студентов духовно богаче, учит видеть мир и его явления во всей его совокупности. На сегодняшний день это крайне актуально, ведь текущий 2022 год объявлен Президентом РФ годом культурного наследия, и по всей стране проходят мероприятия, направленные на его популяризацию.

Стоит обратить внимание, что сегодня у общества значительно вырос интерес к отечественному культурному наследию, к своему прошлому, которое было забыто. В связи с чем, по нашему мнению, необходимо привлечение внимания обучающихся к вопросам популяризации памятников истории и культуры. Для реализации данного направления деятельности авторы статьи разработали и внедрили серию интерактивных интеллектуальных игр, целью которых стало повышение осведомленности обучающихся о дошедших до нас объектах материального и нематериального культурного насле-

дия. Совместно с коллегами из других вузов они запланированы и реализованы посредством телекоммуникационных возможностей в цифровом образовательном поле.

Для полноты настоящего исследования, раскроем содержание одной из них, которая посвящена культурному наследию народов Республики Коми, Алтайского края и Беларуси. Данная игра состоит из заданий, вопросов и ответов. В качестве примера приведем следующие:

На экране демонстрируются изображения зданий гостиницы «Империял» (дер.) в г. Барнауле и школы №13 в г. Сыктывкаре в м. Кируль. Объединяет данные объекты то, что их здания в большей части утрачены вследствие обстоятельств непреодолимой силы (пожаров). Вместе с тем, до настоящего времени они находятся на государственной охране. Вопрос: назовите основания исключения объекта культурного наследия из единого государственного реестра ОКН в РФ и в Республике Беларусь.

Следующий вопрос игры посвящен летописи монаха Киево-Печерской Лавры Нестора «Повесть временных лет», которая была написана им в начале 12 века в Киеве. Автор в ней описал историю восточнославянских княжеств за период 852 – 1110 годы. Именно в этой летописи имеют место самые ранние сообщения о таких городах Беларуси, как Полоцк, Минск, Туров, Пинск, Витебск, Брест и других. Вопрос: является ли данная летопись объектом культурного наследия в РБ? Обоснуйте ответ.

Известно, что на объекты культурного наследия, которые включены в реестр, необходимо устанавливать надписи и обозначения с информацией о данном объекте. Вопрос: на кого возлагается обязанность по установке информационных надписей и охранных досок на объекты культурного наследия в РФ и РБ?

После теоретической вопросной части студентам предлагается решить задачу, фабула которой построена на судебном решении. На основании постановления Алтайского краевого законодательного собрания жилому дому присвоен статус объекта культурного наследия регионального значения. В ходе мероприятия по контролю за состоянием этого памятника истории были выявлены установленные наружные блоки систем кондиционирования воздуха со стороны дворового фасада здания в количестве шести штук без разрешения органа охраны объектов культурного наследия. Правомерны ли такие действия? Обоснуйте ответ.

Далее студентам представляются изображения объектов культурного наследия в России и Беларуси, на зданиях которых расположены рекламные вывески. Им надлежит поразмышлять над вопросом законности такого размещения ре-

кламы на объектах культурного наследия в данных странах.

Интересно также вынести на размышление обучающихся и тему в сфере ремонта объектов культурного наследия. Тут студентам предлагается найти и объяснить разницу в законодательном определении ремонта памятника в России и Беларуси.

Затем содержащиеся в игре вопросы переходят в сферу популяризации нематериального культурного наследия. В этой части игрового действия студенты озвучивают заранее подготовленные краткие, но емкие сообщения о тех объектах нематериальной культуры, которым предоставлена правовая охрана в их регионах. Так, обучающиеся в Коми студенты рассказывают о шаньгах, которые являются уникальными блюдами их национальной кухни. Они представляют собой открытые пирожки, приготовленные из ржаного теста и большого количества начинки. В сообщении подчеркивается, что слово «шаньги» в русский язык пришло из коми-зырянского «шонді». Данное слово в переводе означает «солнце».

Студенты из Беларуси в ответ рассказывают присутствующим о том, что в Витебской области также имеется уникальный рецепт изготовления бездрожжевого ржаного хлеба. Его история насчитывает несколько столетий. Главным секретом является специальная закваска из ржаной муки и воды. Интересно, что выпекают такой хлеб на кленовом листе, иногда для пикантности добавляют сало, колбасу. В хлеб «сюрприз» добавляют яйцо.

После озвученных докладов следует вопрос: являются ли традиции приготовления шанег и ржаного хлеба объектом нематериального культурного наследия?

Безусловно, всякая игра требует своего завершения. Проводимые авторами статьи игры в большинстве случаев завершаются синквейнами. Это означает, что каждый игрок должен составить стихотворное произведение из пяти строк по определенным правилам.

В первой строке необходимо определить существительное или словосочетание, которое отражает тему игры.

Вторая строка состоит из двух прилагательных, несущих основную мысль игровой деятельности.

Третья строка должна содержать три глагола, говорящих о действиях пройденной темы.

В четвертой строке следует придумать фразу из четырёх слов, показывающую отношение к теме игры.

И в пятой строке необходимо отразить только одно слово или словосочетание, возвращающее к первой строке синквейна.

Такое упражнение очень полезно, поскольку оно способствует обогащению словарного запаса студентов; помогает им научиться выделять главное; способствует развитию их речи, учит работать по заданному алгоритму; развивает навык чёткой формулировки своих мыслей. Кроме того, развивает творческие способности обучающихся.

По окончании игры подводятся итоги, выявляются победители, педагоги и студенты обмениваются своими мыслями, пожеланиями, благодарностями, эмоциями.

Как правило, информация, полученная посредством такого игрового обучения, позволяет обратить внимание на определенную проблему. На современном этапе, в год культурного наследия, проблемы его сохранения, ремонта, эффективного использования, а также невосполнимых утрат памятников истории и культуры привлекают к себе особое внимания. В этой связи педагогическое сообщество старается донести до обучающихся важность названных проблем, ведь духовная, социальная и экономическая составляющая потенциала культурного наследия становится все более очевидными. И сегодня в цифровом образовательном поле имеется уникальная возможность для получения новых знаний, для знакомства и общения, а также для популяризации материального и нематериального культурного наследия.

По нашему мнению, освещение и популяризацию памятников истории и культуры необходимо осуществлять активно, применяя современные цифровые технологии, которые позволяют реализовать игровое обучение динамично, и вовлекать в получение знаний обучающихся из других вузов и стран.

УДК 378:14

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-136-142

В. А. Лобастова

*Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, Россия*

## С. И. ГЕССЕН И ТЕОРИЯ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация:* Русский философ, живший длительное время в эмиграции с 1922 года, Сергей Иосифович Гессен известен широкому кругу исследователей как ученый, который анализировал фундаментальные проблемы образовательного действия, построенного на принципах гуманистического диалога, а также искал пути и способы обретения педагогического мастерства, состоящего в чуткой заботе и глубоком понимании процесса становления личности. Важным разделом философской концепции образования С. И. Гессена выступает теория научного образования. Опираясь на достижения классической философской мысли, представленные в различных направлениях и течениях, философ разрабатывает критическую дидактику, механизмы которой, по мнению мыслителя, следует активно и последовательно вводить в педагогический процесс.

*Ключевые слова:* философия образования, научное образование, прикладная философия, культура мышления, научный метод, критическая дидактика, С. И. Гессен (1887-1950).

V. A. Lobastova

*Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Saint Petersburg, Russia*

## THE CORRELATION OF CULTURE AND EDUCATION IN THE PHILOSOPHY OF S. I. HESSEN

*Annotation:* The Russian philosopher, who lived for a long time in exile since 1922, Sergey Iosifovich Gessen is known to a wide range of researchers as a scientist who analyzed the fundamental problems of educational action based on the principles of humanistic dialogue, and also looked for ways and means of acquiring pedagogical skills consisting in sensitive care and a deep understanding of the process of personality formation. An important section of S. I. Hessen's philosophical concept of education is the theory of scientific education. Based on the achievements of classical philosophical thought presented in various directions and currents, the philosopher develops critical didactics, the mechanisms of which, according to the thinker, should be actively and consistently introduced into the pedagogical process.

*Key words:* philosophy of education, scientific education, applied philosophy, culture of thinking, scientific method, critical didactics, S.I. Hessen (1887-1950).

Теория научного образования представляет собой активно развивающийся элемент прикладной философии, конструктивная задача которой состоит в приложении или преломлении философских идей в образовательной сфере. Влияние философских идей на людей современного общества в целом весьма значительно, так как никого не оставляет равнодушными и побуждает задуматься над ними. Невозможно выстроить стратегию жизни и выявить жизненные возможности, не пытаясь ответить на вопросы, что есть истина, как формируется знание, что такое ценность, в чем проявляется свобода, как можно отличить справедливость от несправедливости и другие. Образовательное пространство разворачивается в перспективе решения конкретных реальных задач, суть которых сводится к тому, чтобы наиболее адекватно выразить, описать и дать ясное понимание того, каким образом человек выстраивает познавательные, этические, эстетические, аксиологические отношения как к миру,

окружающему его, так и к другим людям, позволяющим понять сущность себя самого.

Современное человечество живет в мире глобальной и стремительной коммуникации, человек быстро получает информацию колоссального объема, прочесть, продумать и понять которую становится физически невозможно. В связи с этим возникает проблема, каким образом неостановимый бурный информативный поток можно переработать, трансформировать в форму знания. Простого способа, как сбор и хранение информации, недостаточно, так как она постепенно утрачивает свою актуальность в непрерывно изменяющемся мире и становится неадекватной той картине мира, которая складывается в сознании человека. Человек испытывает искушение получения быстрой информации, ценность которой весьма неоднозначна, так как может оказаться как низкого уровня, так и вовсе ложной или неправильно понятой, которую к тому же незачем запоминать в окружении многочисленных



технических помощников, предлагающих свои услуги. Необходимо выработать критерии отбора информации, иначе, будучи легко добываемой, информация поглотит человека, и он не сможет себя выделить и дистанцироваться от навязчивого и даже манипулирующего информативного потока, восприятие которого может быть неоднократно искажено. Пассивный индивидуальный отказ от новых технологических каналов поступления информации также не является решением обозначенной проблемы.

Мышление, индивидуальные отличия которого весьма значительны, должно всегда упражняться в трудной для понимания и выполнения работе, в решении сложных задач, кажущихся неразрешимыми, отвечать на любой интеллектуальный вызов неоднозначным и непредсказуемым способом. Активная нагрузка на мышление изменяет сознание человека в целом. Мышление динамично коммуницирует в пределах своих границ, стремительно отбирает информацию из внешнего окружающего его мира и внутреннего опыта, на основе непрерывных синтетических операций и процедур находит эффективные решения для сформулированных задач. Свойства, принципы строения и процессы мышления, которое постоянно перестраивает свою систему, делая ее все более и более эффективной и продуктивной, находятся в фокусе внимания образовательного процесса. Пристальное наблюдение за когнитивной деятельностью человека приводит к возможности улучшить систему образования, особенно его общую среднюю зону, в которой формируется мыслитель, открытый для креативных действий, нетривиального взгляда, необычных конструктивных решений.

Взаимосвязь науки и образования осуществляется благодаря философии и развивается в рамках культурно-исторического непрерывного и противоречивого становления философской традиции, в которой мысль не просто фиксирует существование различных вещей и процессов, а настойчиво стремится выяснить, как это существование возможно. Философия конституирует опыт проблематизации, как изначальный способ связи с миром, в которой происходит генерирование смыслов. Немецкий философ Пауль Наторп (1854-1924) описывает суть философского вопрошания как актуализацию поиска доступных мыслящему существу полаганий смыслов, утверждающих предметное бытие и себя, познающего его: «Вопрос — это вообще требование смысла, направленное на бытие. Однако при этом сам смысл, само бытие никогда не стоит под вопросом, а только то, что, в частности, есть и имеет смысл» [1, с. 111]. Представитель марбургской школы неокантианства видит исток философской мысли в осознании удивления, выраженного в

форме вопрошания: «Сам вопрос, как вечно направленный на бытие и смысл, есть и причастен смыслу; именно он держит обоих в вечно живом движении, неопределенности и напряжении, и тем самым крепко удерживает бытие в смысле, а смысл в бытии» [1, с. 111]. Для французского философа-рационалиста Р. Декарта (1596-1650) философское размышление ориентировано на «совершенное знание всего, что может познать человек» [2, с. 301]. Поэтому важной задачей для философии становится выявление познавательных способностей человека и создание разнообразных способов инструментального взаимодействия с ними в процессе познания.

Особенность коммуникативной философской позиции состоит в том, что в ходе выстраивания смыслов происходящего, философия предполагает выход за рамки наличной данности, непосредственно переживаемой человеком в чувственном опыте. Именно выдвигаемая философами гносеологическая проблематика, задача прояснить и описать познавательный процесс и основные элементы, составляющие его структуру, сближает науку и образование. Культурный смысл научно-образовательного процесса осознается в трансляции определенного стандарта мышления, этот процесс позволяет усилить рациональный компонент в социальной жизни людей. Теория научного образования, представленная в философии С. И. Гессена, выявляет не только рациональную специфику научного мышления и способы его формирования, но и стремится показать единство научных и образовательных поисков в утверждении познавательных ценностей.

С начала своего возникновения философия представляет собой форму размышления, которое разворачивается в теоретическом акте критической рефлексии, поэтому философию принято называть рефлексией разума. Характер рефлексии, выражающийся в акте самоосмысления, показывает ее синтетичность как приведение всего мыслимого к единству и одновременно незавершенность как возможность переосмысления и получения дополнительного или уточняющего знания. Благодаря обнаружению игры значений и обширного спектра разнообразных смыслов, рефлексия позволяет не только фиксировать границы собственной мысли, но и вскрывает условия ее возникновения и проясняет те перспективы развития, которые мысль может осуществить.

Мысль рождается в момент встречи с предметом, описание и понимание соответствующего события становится содержанием мысли. Как отметил Аристотель (384-322 гг. до н. э.) в шестой книге «Метафизики», встреча мысли и того, что она выбирает в качестве исследуемого предмета, фокусируется в вопросе «что есть предмет и

есть ли он» [3, с. 180]. Древнегреческий философ четко определяет задачу философского размышления, которому «надлежит исследовать сущее как сущее – что оно такое и каково все присущее ему как сущему» [3, с. 182]. Познать сущее означает схватить что-либо в качестве предмета, в этом состоит смысл понятия или концепта. Рефлектирующая мысль объективируется в языке, выражаясь в форме высказывания.

Философская рефлексия как автономный способ организации знания, как «мышление о мышлении» демонстрирует механизм формирования синтетического единства мышления. Смысловое содержание мысли эксплицируется через четко организованную форму мысли в силу ее согласованности, последовательности, упорядоченности и указывает на событие исторической и культурной обусловленности как отдельной мысли, так и мышления в целом. Способность человека к рефлексии раскрывается в активных процессах созерцания, а именно в актах самосознания и самопознания, самонаблюдения и самоанализа. Критическая рефлексия корректирует ошибки, допущенные разумом, обнаруживая заблуждения и исправляя их, или предвосхищает, исключая их возможность.

Философы называли рефлексией по-разному: внимание, наблюдение, сознание, апперцепция. Рефлексия, как продуктивная способность обоснования, позволяет мыслящему субъекту «сосредоточиваться на своих идеях, оценивать их, видоизменять и разными способами сочетать» [4, с. 10]. Рефлексия заботится о сохранении целостности и ясности поля разумной деятельности. Суть рефлексии состоит в умении ясно и отчетливо осознавать как предмет мысли, так и саму мысль об этом предмете. Рефлектирующий акт сознания подразумевает выделенный предмет (что фиксировать) и способ удержания во внимании данного предмета (как видеть и понимать). Структура научного познания определяется и, возможно, ограничивается предметом и методом, таким образом ее строение отражает в себе черты рефлективного усмотрения. Дистанцированность между рефлектирующей мыслью и рефлектируемым предметом позволяет направлять и перестраивать внимание мыслящего субъекта, регулировать его активность. Способ управления направленностью мысли и конкретизации смыслов, которые мысль производит, может быть назван методом, организующим и руководящим научным познанием.

Гераклит Эфесский (535-483 гг. до н.э.) «связывает наш разум с божественным разумом, признавая, что правит и руководит мировой разум: вследствие их нераздельной связи, /наш разум/ приобщается к знанию о решении /божественного/ разума и, когда души пребывают в покое,

через ощущения предвещает будущее» [5, с. 208]. Согласно утверждению Гераклита, мысль управляет и руководит всеми вещами без исключения, следовательно, формирует и человека как мыслящее существо, так Гераклит заостряет внимание скорее на познание предмета, чем на познаваемый предмет. Мир, управляемый мыслью, есть единое целое, развертываемое в противоположностях как непрерывный поток изменений, который регулирует мера мысли, проявляя силу абстракции как внутренне непротиворечивой скрытой гармонии. В соответствии истины и бытия утверждается логическая автономия мысли. Свободная от слепых привычек, неустойчивых чувств и желаний мысль может изменять и развивать рационально составленную систему, через которую осознается интеллигибельное единство мира.

Мудрость, понимаемая в древнегреческой философии как исчерпывающая полнота знания, утверждается в качестве абсолютной, безусловной, независимой ценности, которая недостижима для человека в силу ее идеальности, но которой измеряется подлинность, а не кажимость, глубина, а не поверхностность познавательного пути. Результатом усилий философского размышления становится теория, которая позволяет созерцать космический порядок. Заинтересованное и одновременно бескорыстное стремление к мудрости, доступное человеческому разуму, не допускает ни на миг утраты или мгновенного прерывания бдительности внимания, которое развертывается в непрерывном процессе искания истинного знания. Предельная сосредоточенность на поставленной задаче, не достижимая в практических действиях, но жаждущая своего воплощения в теоретическом опыте, формирует и даже отчеканивает остроту рефлектирующего взгляда разума.

Философская точка зрения учит распознавать глубинный смысл, расположенный за фасадом внешних событий. Теоретическое умозрение «пытается подвести основу под хаос опыта, так, чтобы он проявил черты структуры: порядок, связность и смысл» [6, с. 24], таким образом опыт систематизируется. Устойчивость структуры опыта определяется порядком, постоянство порядка характеризуется выстраиванием последовательных рядов элементов, непосредственно или опосредованно взаимосвязанных друг с другом, упорядоченность опыта облегчает поиск смысла, с помощью которого осознается опыт. Наука представляет собой форму исследования, в котором конструируется «метод для интерпретации опыта» [6, с. 24], где под опытом подразумевается область верифицируемых фактов, в которой метод пытается организовать строго дисциплинированный поиск истины.

Чувственный образ представляет собой форму осознанного впечатления, за которым следует рациональное обобщение в виде понятия. Научное исследование основано на четком разграничении субъективной и объективной стороны познавательного отношения, именно «на этом различии научная мысль строит критический и аналитический метод, с помощью которого последовательно сводит все индивидуальные явления к типическим событиям, подчиняющимся универсальным законам» [6, с. 31]. Критический анализ восприятия приводит к тому, что эмпирически данное явление становится понятным благодаря теоретическому объяснению. Например, визуальный цвет описывается через длину световой волны или частоту ее колебаний, а восход и заход Солнца воспринимается благодаря движению Земли вокруг Солнца. Так происходит смена естественной некритической установки наблюдателя на теоретическую установку ученого, универсальный характер которой контролирует и управляет процессом научного исследования.

Одной из фундаментальных для формирования научного дискурса категорий становится категория причинности, ибо принцип причинности фиксирует переход от хаоса к порядку: всякое изменение имеет причину («как возможно», а не «что такое есть»). «Мы в своем поиске истинных причин, т. е. причин, всегда приводящих к одному и тому же результату в одних и тех же обстоятельствах, далеко ушли от мира непосредственного переживания» [6, с. 34]. Универсальный закон управляет процессом механически и беспристрастно. Поэтому рациональное объяснение представляет собой непрерывный и необратимый процесс. Значение каузального объяснения превосходит роль фактов, которые оно поясняет в силу того, что факт конкретен и единичен, а объяснение универсально или стремится быть таковым. «Мы понимаем сущность явлений не за счет их особенностей, но за счет того, что делает их проявлением общих законов» [6, с. 35]. Структурная логика научной мысли выдвигает определенные требования, важнейшими из которых становятся тождественность, непротиворечивость и последовательность. Типичными вопросами, пробуждающими научную рефлексию, становятся следующие: «почему», «как», «откуда», «куда». Поиск ответов на эти вопросы предполагает ориентацию на пространственно-временной континуум.

По мнению А. Эйнштейна (1879-1955), «априорные построения в физике не менее важны, чем эмпирические факты» [7, с. 223], так как «величайшая цель всякой естественной науки – охватить наибольшее число эмпирических фактов логическими рассуждениями, выводимыми из наименьшего числа гипотез или аксиом» [7,

с. 225]. Основание и специфику научного познания немецкий физик-теоретик видит в следующем: «развитие западной науки основано на двух величайших достижениях: изобретении греческими философами системы формальной логики (эвклидовой геометрии) и открытии возможности отыскивать причинно-следственные связи при помощи систематических экспериментов (в эпоху Возрождения)» [7, с. 226]. Эйнштейн выдвигает критерии оценивания эффективности теоретических построений в научных исследованиях так: «Теория тем более впечатляет, чем проще ее предпосылки, более разнообразных вопросов она касается и шире область ее применения» [7, с. 231]. «Цель науки – это, с одной стороны, наиболее полное (по возможности) понимание взаимосвязей между наблюдаемыми явлениями, а с другой стороны, достижение этой цели при помощи наименьшего числа понятий и концепций» [7, с. 231-232]. Безусловно, научное исследование представляет собой творческий процесс, в котором значительную роль играет гибкость мысли, неординарность подходов и решений и, конечно, неудовлетворенность найденными результатами.

Цель научного образования состоит в формировании научного мышления, следовательно, в выдвигании той образовательной стратегии, которая наиболее адекватно и последовательно знакомит пытливого ум с особенностями научного исследования, вовлекая его в поиск истинного знания. Для достижения успешного результата любое действие человека регулируется соответствующими правилами и закономерностями, усвоение которых требует глубокой внутренней собранности всех способностей и возможностей человеческого существа. Помимо развития мышления стремление к истинному знанию «требует упорного напряжения воли, порыва фантазии, энтузиазма, <...> предполагает даже определенные навыки тела» [8, с. 233]. С. И. Гессен убежден, что любой вид образования, будь то нравственный, художественный или научный, формирует целостный облик личности.

Существующее состояние научного образования, по мнению С. И. Гессена, представляет собой две педагогические стратегии как два противоположных полюса, отношение между которыми глубоко антиномично, т. е. эти стратегии не допускают никаких сближений и пересечений ни в целях, ни в сквозных принципах и постулатах, а только исключают друг друга, становясь тем самым односторонними и недостаточными. Русский философ и педагог пытается обнаружить и вскрыть истоки, вызвавшие эту антиномию. Причину дидактической неудачи выделенных стратегий развития мышления Гессен видит в ограниченности как формального образования, так и реального образования, которые не только не

приближаются к своей цели, но и никогда не смогут ее достичь. С точки зрения формального образования, задача обучения состоит в овладении учеником мыслительных операций, опираясь на законы формальной логики. Четко сформулированные правила мышления следует понять, усвоить и применять при решении трудных задач, дисциплинирующих мышление. Позиция реального развития мышления состоит в подробном и интересном изложении фактического материала, иллюстрирующего разнообразные стороны окружающей действительности. Задача такого рода обучения состоит в приобретении учеником устойчивого объема фактических сведений.

В подробном анализе преимуществ и недостатков каждой из образовательных стратегий Гессен показывает, что в основании педагогической антиномии лежит гносеологическая антиномия, которая фиксирует глубокое противоречие между двумя гносеологическими позициями, сформулированными в философии, – эмпиризм и рационализм. Эти гносеологические позиции по-разному определяли исток знания, его достоверность и назначение. Для эмпиризма опыт как механическая совокупность данных чувственного восприятия служит источником происхождения знания, основанием его достоверности и пределом его развития. С. И. Гессен пишет, что «происходящее из опыта, сводящееся к опыту и ограниченное опытом знание есть таким образом лишь орудие для усвоения и удержания в уме отдельных фактов, поскольку эти факты полезны человеку» [8, с. 239]. Научное исследование предмета исчерпывается соединением воспринятых частей, не достигая целостного понимания его сущности в силу недоступности чувственному восприятию. Исходя из основных положений эмпиризма, русский философ делает вывод, что наука представляет собой форму борьбы за существование человека, а не достижение истинного знания.

Ограниченность эмпирического понимания сущности знания стремится преодолеть рационализм. Рациональная гносеологическая позиция пытается показать, что из субъективных восприятий опыта не может быть образовано объективное знание. Критерий достоверности знания состоит в его несомненности, так как знание не зависит от опыта благодаря врожденным идеям разума. Врожденные идеи выражают закономерную целостность мира и «являются подлинным источником достоверности знания, его объективности и необходимости» [8, с. 239]. Задача науки состоит в анализе и дедукции врожденных идей, содержащих в себе всю полноту сверхчувственного знания. Цель научного познания рационализм видит в том, чтобы «оправдать мир как единое законченное в себе и постольку разумное и справедливое целое» [8, с. 240].

Критицизм, как еще одна гносеологическая позиция, представленная в трансцендентальной философии И. Канта (1724-1804), преодолевает гносеологическую антиномию рационализма-эмпиризма, обнаруживая неправильно поставленную общую для них предпосылку – возможность и достоверность знания никаким образом не связана с его происхождением. Стержень кантовской позиции составляет последовательная рефлексия над основаниями познавательной деятельности субъекта. Познание может возникнуть благодаря синтезу, соединяющему действия двух познавательных способностей человека – чувственности и рассудка. Если посредством наглядных представлений предмет дается, то посредством понятий предмет мыслится. Когда немецкий философ пишет в «Критике чистого разума», что «мысли без содержания пусты, а наглядные представления без понятий слепы» [9, с. 139], он утверждает, что условием построения опыта как целостного единства становятся априорные формы и категории, среди которых выдвигаются пространство, время, причинность. Достоверность априорных понятий предполагается любым опытным доказательством. Значение априорных форм и категорий в научном познании состоит в строгом упорядочивании и синтезировании осмысляемого материала. Знание есть «непрерывный синтез в направлении построения с помощью данных восприятия единого целокупного опыта» [8, с. 242]. Целостность опыта приобретает силу принципа, с помощью которого в процессе познания конструируется картина мира, которую человек способен осознать.

Будучи автономной от чувственного и сверхчувственного бытия, система знаний придает бытию достоверное и закономерное существование. Утверждая логический смысл бытия, Кант осуществляет «коперниканский поворот», который показывает «вращение бытия вокруг знания», соответственно, познаваемый объект конструируется познающим субъектом. Не основанный системой научного знания исследуемый предмет становится недостоверно или мнимо существующим, где недостоверность может быть преодолена через процедуру поиска объяснения, а мнимость фиксируется противоречивостью целостному единству опыта.

Научное знание абсолютно по форме, но относительно по содержанию. Сила достоверного знания проявляется только в сфере опыта, границы которой могут быть расширены. Каждый сформулированный закон и принятый факт должны соответствовать общему для науки требованию целостности и единства. В процессе познания происходит смена научных систем, при которой содержание научных истин может быть изменено, но направление развития познавательного про-



цесса остается неизменным, так как оно задается априорными формами научного познания, выполняющими функцию метода. По мнению С. И. Гессена, «метод есть душа знания, его жизнь, им порождаются отдельные научные системы, им же они и низвергаются как недостаточно разрешающие задачу научного построения» [8, с. 244]. Стандарт научного исследования требует основательности, полноты, непротиворечивости, доказательности научного рассуждения. Научное исследование предполагает правильность оценки текущей ситуации и точность выполняемого действия, которое продвигается в нужном направлении, тем самым улучшает достигнутые результаты.

Ведущая задача научного образования состоит в овладении методом науки. Научный метод составляет систему, включающую категориальный аппарат, описывающий исследуемый предмет, регулятивные принципы, определяющие применение категорий, и ценности, задающие горизонт научных поисков. Метод показывает способ обнаружения и доказательства предметного знания. Процесс усвоения метода выстраивается рефлексивным путем, который может привести к основаниям или началам, выдвигающим соответствующее знание. Метод позволяет знанию систематизироваться и одновременно показывает ведущие связи и соотношения процесса систематизации, подразумевающего развитие имеющегося знания. Методологическая направленность развития мысли служит толчком для её дальнейшего движения. С. И. Гессен пишет, что «только то знание есть подлинное знание, которое кроет в себе целостность других знаний» [8, с. 245]. Систематизирующий метод согласовывает факты и законы в единое целое опыта, который в динамике своего развития способен расширяться и изменяться. Русский философ утверждает, что «метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин. <...> Знание есть творческое открытие истины» [8, с. 246].

Для овладения научным методом необходимо сочетание как формальной, так и реальной образовательных стратегий, которое достигается с помощью критической дидактики. Научное образование формирует культуру мышления, которое умеет добровольно подчинить субъективный произвол мысли объективным требованиям метода ради поиска истинного знания. Оттенки, нюансы, возможности метода наиболее полно раскрываются в его применении на конкретном предметном материале, когда ставится вопрос, затем выдвигаются и отклоняются различные варианты его решения, потом обосновывается выбранное решение, за которым вновь следует новая постановка вопроса, актуализирующая дальнейшее рассуждение. Приобщение

к методу научного мышления осуществляется непосредственно из уст в уста в живом диалоге, руководимом чутким и внимательным учителем, который, заражая своим искренним интересом к исследуемому предмету, вовлекает своих учеников на путь самостоятельного рассуждения и понимания.

В поисках исторической персоны дидактика, ориентированного на поиск эффективных способов критического обучения, С. И. Гессен не остался равнодушным к притягательной загадочности фигуры Сократа, личность которого соткана из удивительных противоречий, исторических и легендарных. Сократ, без сомнения утверждающий, что сам он ничего не знает, основную интенцию мышления видит и настраивает на познание человеком самого себя. Размышляя о личности Сократа, П. Флоренский (1882-1937) пишет: «эти несогласимые противоречия образуют в живой личности Сократа почти единственное, достигнутое человеком на земле, гармоническое целое, равновесие, производящее впечатление почти художественное» [10, с. 124]. Личность человека, непрерывно формирующаяся на протяжении всей своей жизни, становится зримой и осязаемой благодаря гармонически целостному и уравновешенному облику, в котором самые разнообразные черты и способности находят соответствующее себе место применения. «Философия Сократа – это жизнь его, его личности, как воплощенное искание мудрости, как само стремление к знанию, как вечно-юное, вечно-критическое, вечно-гибкое и никогда не становившееся догматическим, затвердевшим непосредственное переживание истины» [10, с. 125].

Богатство и исключительное своеобразие личности Сократа наиболее ярко раскрывается в организуемых им диалогах, которые демонстрируют удивительное переплетение самых разнообразных целей и задач, поэтому тщательно выстроенные сократические диалоги можно назвать как познавательными, так и образовательными и воспитательными. Древнегреческий доксограф Диоген Лаэртский (180-240) отмечает, что Сократ в ходе беседы «одинаково умел как убедить, так и разубедить своего собеседника, <...> умел извлекать доводы из происходящего» [11, с. 102]. В ходе диалога Сократ активно использует различные способы вовлечения своего собеседника в процесс совместного творческого размышления на заданную тему, актуальную для рассуждающих. Сократ применяет иронию как инструмент для развенчания мнения, которое может оказать вредное и даже опасное влияние на пылкий ум собеседника, и утверждения объективной мысли, к которой приводит сложный и кропотливый путь, выстраиваемый майевтикой. Пробудив в

сознании собеседника подлинный интерес к пониманию сути предмета беседы, Сократ помогает ему приблизиться к истинному знанию с помощью ряда содержательных вопросов, ответом на которые предполагается согласие или возражение, впрочем, сам Сократ всегда остается в тени своего «невежества», намеренно отдавая инициативу в развитии рассуждения. «Гипотезы Сократа служат вечно действенным стимулом развития педагогического знания. Среди них важнейшая: путь к знанию лежит через боль расставаний с привычными заблуждениями; подлинное знание нельзя подарить человеку, оно должно быть приобретено им только ценой самостоятельных усилий» [12, с. 42].

Теория научного образования С. И. Гессена показывает динамику культурно-исторического развития науки в целом, в ходе которого постепенно формируется методологически организованное мышление. На страницах истории научных поисков представлен драматизм становления научного мышления, в который вплетены и достижения человеческого ума, и его неудачи. Наиболее эффективный и деятельный образовательный процесс русский философ разрабатывает на основе критической дидактики, предпочтительной формой которой становится гуманистический диалог, собирающий и объединяющий различные позиции и точки зрения с целью совместного поиска истинного знания.

### Библиографический список

1. Наторп, П. Об исходном пункте философии / П. Наторп // Кантовский сборник. — 2009. — № 29. — С. 110-121.
2. Декарт, Р. Сочинения в 2 томах / Р. Декарт. — Москва : Мысль, 1989. — Том 1. — 654 с.
3. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Сочинения в 4 томах. — Москва : Мысль, 1975. — Том 1. — 550 с.
4. Вовенарг, Л. де К. де. Введение в познание человеческого разума. Фрагменты. Критические замечания. Размышления и максимы / Л. де К. де Вовенарг. — Ленинград : Наука : Ленинградское отделение, 1988. — 440 с.
5. Лебедев, А. В. Логос Гераклита. Реконструкция мысли и слова (с новым критическим изданием фрагментов). / А. В. Лебедев. — Санкт-Петербург : Наука, 2014. — 533 с.
6. В преддверии философии. Духовные искания древнего человека / Г. Франкфорт, Г. А. Франкфорт, Дж. Уилсон, Т. Якобсен / Пер. с англ. Т. Н. Толстой. — Москва : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1984. — 236 с.
7. Эйнштейн, А. Цитаты и афоризмы / А. Эйнштейн / Пер. с англ. — Москва : Колибри, Азбука-Аттикус, 2015. — 320 с.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
9. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант // Сочинения в 4-х томах на немецком и русском языках. — Москва : Наука, 2006. — Том 2. Часть 1. — 1081 с.
10. Флоренский, П. А. Личность Сократа и лицо Сократа / П. А. Флоренский // Вопросы философии : научно-теоретический журнал. — 2003. — № 8. — С.123-131.
11. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский / Перевод М. Л. Гаспарова / Ред. и авт. вступ. ст. А. Ф. Лосев. — Москва : Мысль, 1986. — 570 с.
12. Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогика. Педагогика: (Очерки развития педагогической теории) / Ф. Хофман / Пер. с нем. — Москва : Педагогика, 1979. — 160 с.

УДК 378.4

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-142-145

**Е. В. Неумоева-Колчеданцева**

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия*

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Аннотация:** В статье предлагается теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение актуальности педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов как гуманитарной медиативной образовательной практики, востребованной в контексте индивидуализации образования.

**Ключевые слова:** индивидуализация, личностное самоопределение, педагогическое сопровождение, гуманитарная практика, медиативная практика, психологический статус личности.

## SUPPORT THE PERSONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATIONAL PROCESSES IN HIGHER EDUCATION

*Annotation:* the article proposes a theoretical justification and experimental confirmation of the relevance of pedagogical support for the personal self-determination of future teachers as a humanitarian mediative educational practice that is in demand in the context of the individualization of education.

*Key words:* individualization, personal self-determination, pedagogical support, humanitarian practice, mediation practice, psychological status of a person.

Период активного реформирования отечественного образования исчисляется, как минимум, тремя десятилетиями (90-е гг. XX в–настоящее время). Как отмечал В. И. Загвязинский, реформы, зачастую, носят административный характер, негативным следствием чего является низкий уровень их научной обоснованности, системности, востребованности в профессиональной педагогической среде и принятия в обществе [1]. Свой «вклад» в такое реформирование внесла также Болонская система и прозападная ориентация развития отечественного образования. В настоящее время в образовании достаточно остро ощущается «усталость» от бессмысленных реформ. Современная социально-культурная и политическая ситуация в нашем обществе во многом инициируют «разворот» образования в сторону ценностно-целевых ориентиров, традиционных для российской культуры, возрождение национальной идентичности образования, поиск своего «пути». Особое, даже приоритетное значение в этом плане имеет педагогическое образование, поскольку от его качества (и качества его основного «продукта» – педагога) во многом зависит судьба как самого образования, так и социально-экономической сферы нашей жизни, науки, искусства, технологий, производства.

Одной из выраженных тенденций педагогического образования, призванных преодолеть его отчужденный по отношению к личности характер, является индивидуализация. Понимание индивидуализации как организации образовательного процесса, обеспечивающей индивидуальное продвижение учащегося (студента) по общей для данного контингента обучающихся программе [2] предполагает готовность субъекта к совершению ответственного выбора в сложно организованном, вариативном образовательном пространстве, осознанному проектированию траектории своего развития, управлению процессом своего «продвижения» по этой траектории. Но готов ли к этому субъект? Анализ научных исследований, педагогический опыт и результаты авторских экспериментальных исследований дают основания

в этом усомниться. Более того, можно говорить о «моратории самоопределения» будущего педагога, который, зачастую, имеет весьма смутные представления о своем жизненном и профессиональном будущем, несформированное отношение к профессии и к себе, одностороннюю педагогическую направленность и другое. Выявленное противоречие актуализирует важную психолого-педагогическую проблему, заключающуюся в том, что объективные трансформационные процессы в образовании (в том числе, индивидуализация) осуществляются без должного учета личностных механизмов развития будущего педагога, в том числе, его самоопределения. Между тем, как известно, даже самые благоприятные условия не обеспечивают сами по себе, без опоры на личностные предпосылки, позитивную динамику развития личности [4]. В связи с этим в контексте индивидуализации педагогического образования особую значимость приобретает творческий поиск, научное обоснование и экспериментальное опробование гуманитарных образовательных практик, опосредующих процесс самоопределения личности и обеспечивающих практическую реализацию индивидуализации образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в качестве опосредующей образовательной практики рассматривается педагогическое сопровождение личностного самоопределения будущего педагога в индивидуализированном образовательном пространстве.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение актуальности педагогического сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов как гуманитарной медиативной образовательной практики, востребованной в контексте индивидуализации образования.

Личностная ориентация педагогического образования, его индивидуализация предполагают особое внимание к механизмам развития будущего педагога, базовым из которых является процесс самоопределения. В русле «возможностной» теории личности (Д. А. Леонтьев) личностное са-

моопределение представляется как процесс нахождения и реализации возможностей для своего развития, что предполагает ориентацию личности в объективном образовательном пространстве. С одной стороны, образовательный контекст предоставляет широкие и разноплановые возможности для самоопределения в учебной, исследовательской, профессиональной (в ходе практики) деятельности: возможности опробования разных ролей, проверки своих способностей, реализации своего потенциала. С другой стороны, сложная организация и вариативность образовательного пространства, зачастую, оказывают фрустрирующее влияние на личность, психологический статус которой затрудняет осознанное проектирование траектории своего развития.

Психологический статус будущих педагогов мы рассматриваем как «внутренние», интрасубъектные условия, через призму которых отражаются и переживаются личностью объективные образовательные условия. Иначе говоря, психологический статус – это психологические предпосылки личностного самоопределения педагога в образовательном контексте, от которых во многом зависит его готовность к адекватному пониманию и использованию объективных возможностей самоопределения в индивидуализированном образовательном контексте. Традиционно в числе основных компонентов психологического статуса рассматриваются особенности познавательной сферы, мотивации, отношений, поведения. Остановимся на характеристике некоторых компонентов психологического статуса будущих педагогов, значимых для самоопределения личности.

Результаты наших экспериментальных исследований (2017 – 2022 гг., настоящее время) в выборке студентов бакалавриата и магистратуры Тюменского государственного университета, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» общей численностью 287 человек с использованием опросников Т. Элерса «Мотивация на достижение успеха», «Мотивация на избегание неудач», авторских проективных методик моделирования авторского копинг-поведения личности и диагностики основных факторов (свойств) самоопределения (проективный семантический опросник), методика рефлексивного эссе позволяют следующим образом описать психологический статус будущих педагогов.

Для большей части выборки (72 %) характерно доминирование мотивации избегания неудач по сравнению с мотивацией достижения успеха (8 %). Такое соотношение мотивации говорит о том, что в жизненной перспективе личности нет позитивно окрашенной, осознанно поставленной, мотивирующей цели, личность стремится моделировать свою жизнедеятельность таким образом, чтобы минимизировать вероятность

трудностей, рисков, необходимости прикладывать усилия. Для 18 % выборки характерна примерно одинаковая выраженность мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач. Можно предположить, что в этом случае мотивация избегания неудач «сдерживает» стремление к успеху, не позволяет личности «пойти на риск». Для 2 % выборки характерен критически низкий уровень мотивации избегания неудач, что можно рассматривать как чрезмерную, неоправданную склонность к риску.

Методика моделирования копинг-поведения позволяет объективизировать действия человека в трудных, стрессогенных жизненных и профессиональных ситуациях и выполняет как развивающие, так и диагностические функции. Моделирование трудностей осуществляется в учебном процессе в рамках дисциплин, ориентированных на личностный и профессиональный рост будущего педагога. Жизненные трудности «создаются» в аудитории путем дезорганизации физического пространства (переворачиваются парты, стулья, создаются «завалы»). Студентам предлагается показать свой способ действий в такой ситуации. Допускаются краткие вербальные комментарии. Группа наблюдает за действиями участника и дает обратную связь. На основании наблюдений и обсуждения в вероятностном «ключе» ориентировочно определяется вид копинг-стратегии (конструктивная или защитная), даётся характеристика тактик реализации копинг-стратегии. Результаты использования этой методики позволяют говорить о доминировании защитных способов реализации копинг-стратегий личности (78 %), среди которых наиболее распространенные: «приспособление» (39 %), «ожидание» (22 %), «имитация активности» (17 %). Подобные результаты дополняют характеристику мотивации, сделанную выше, и позволяют говорить о том, что будущие педагоги в большинстве своем не готовы к конструктивному решению и преодолению трудностей. Они не готовы целенаправленно влиять на объективные условия и обстоятельства, занимают пассивную позицию, ожидая, что трудности решаться «сами собой». Или же «изображают» активные действия, но характер этих действий не способствует реальному решению трудностей.

Методика рефлексивного эссе представляет собой аргументированное, структурированное и детализированное самописание, отражающее основные аспекты проектирования личностью траектории своего развития в образовательном контексте (актуальный и потенциальный уровни развития, факторы, влияющие на развитие личности, опыт, значимый для самоопределения и развития личности, объективные возможности и действия человека, обеспечивающие продвижение по траектории развития и другие). Развива-



ющим эффектом рефлексивного эссе становится повышение интенциональности, осознанности, осмысленности, целенаправленности самоопределения субъекта. Диагностическим эффектом рефлексивного эссе является возможность оценки актуального статуса самоопределения по трём основным группам показателей: актуальный уровень развития, потенциальный уровень развития; детализированность описания «пути» развития. Результаты использования этой методики позволяют говорить о: невысоком уровне осознанности своих личностных особенностей, односторонней самооценке, непонимании проблем и ресурсов своего развития; общих и схематичных представлениях о своем будущем и о себе в будущем, непонимание связей прошлого, настоящего и будущего в континууме самоопределения; низкой детализации в проектировании траектории своего развития, отсутствии в ней значимого для развития контента.

При этом, результаты исследования с использованием авторского проективного семантического опросника, представляющего собой полярные характеристики самоопределения (10 факторов) (например, осознанное – неосознанное, активное – пассивное, произвольное – непроизвольное и другие), отражающие его ключевые свойства, свидетельствуют, что подавляющее большинство студентов выбирают те характеристики, которые отражают ключевые свойства самоопределения, что можно рассматривать как показатель адекватного понимания данного процесса. Так, самоопределение они оценивают как осознанный, активный, целенаправленный, осмысленный, динамичный, произвольный, длительный, непрерывный, в принципе незавершенный, управляемый (самоуправляемый) процесс. Сопоставление этих результатов с приведенными выше позволяет выявить несоответствие между адекватным пониманием сущности самоопределения на теоретическом уровне и реальной готовностью личности к самоопределению. Между тем, как мы уже отмечали выше, объективные образовательные условия требуют от личности осознанных действий, позволяющих максимально использовать ресурсы среды: ориентации в морфологии образовательного пространства и структуре образовательной программы, приня-

тие требований образовательной организации, норм взаимодействия, внутреннего распорядка, выбор элективных дисциплин и формирование образовательного маршрута и других; активное взаимодействие и командная работа как внутри среды вуза, так и за ее пределами; достижение продуктивных результатов учебной, внеучебной, исследовательской, профессиональной деятельности, повышение своих компетенций, формирование профессиональной направленности и готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, необходима некая интегративная гуманитарная практика, активизирующая и опосредующая процессы самоопределения. В качестве такой практики мы рассматриваем педагогическое сопровождение личностного самоопределения будущего педагога в пространстве возможностей, объективно существующих в образовательном контексте [3]: навигационные мероприятия в образовательной среде, навигация в образовательной экосистеме (сеть организаций, взаимодействующих с вузом – школы, общественные организации, учреждения культуры и другие); личностно-ориентированные, активные, интерактивные, контекстные методы обучения в образовательной и профессиональной среде, обеспечивающие «пробу сил» и реализацию способностей личности в разных видах деятельности. Интегративный результат сопровождения мы видим в формировании осознанного и ответственного отношения личности к себе, к своей жизни, к педагогической деятельности, в повышении уровня самоорганизации личности и, в целом, управляемости процесса своего развития.

Итак, трансформационные процессы в педагогическом образовании (в том числе, индивидуализация) актуализируют процесс личностного самоопределения. При этом актуальный психологический статус будущего педагога позволяет говорить о недостаточной готовности к личностному самоопределению. В связи с этим особое значение приобретает сопровождение как гуманитарная медиативная практика, призванная «сгладить» отчужденный характер объективных изменений в образовании по отношению к личности и помочь ей в выстраивании продуктивных связей с образовательной и профессиональной средой.

### Библиографический список

1. Загвязинский, В. И. Наступит ли эпоха Возрождения?...Стратегия инновационного развития российского образования : монография. 2-е изд., перераб. и доп. / В. И. Загвязинский. – Москва : Логос, 2015. – 140 с.
2. Загвязинский, В. И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография. / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 2011. – 176 с.
3. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики / Е. В. Неумоева-Колчеданцева // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 9. – С. 11–36.
4. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 424 с.

## ПОНЯТИЕ СЕМЬИ В ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ

*Аннотация:* В статье рассматривается категория «Семья» в историко-философском дискурсе. Несмотря на наличие определенных достижений в теоретическом осмыслении и эмпирическом анализе семейных отношений, вопрос семьи в современном гуманитарном познании остается дискуссионным. В постсоветском обществе произошел разлом не только правовых, социально-нравственных оснований, но и цивилизационных. Назрела острая необходимость рационально-философского переосмысления историко-культурных, духовно-нравственных, в том числе религиозных, традиций и ценностей семейного уклада российского народа и историко-философского наследия.

*Ключевые слова:* семья, история философии, антропология, философия семьи, брак, социальная сфера.

М. А. Nikonova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

## THE CONCEPT OF FAMILY IN HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL DISCOURSE

*Annotation:* The article deals with the category "Family" in the historical and philosophical discourse. Despite the presence of certain achievements in the theoretical understanding and empirical analysis of family relations, the issue of the family in modern humanitarian knowledge remains debatable. In the post-Soviet society, not only the legal, social and moral foundations, but also civilizational foundations have been broken. There is an urgent need for a rational and philosophical rethinking of the historical, cultural, spiritual and moral, including religious, traditions and values of the family way of the Russian people and the historical and philosophical heritage.

*Key words:* family, history of philosophy, anthropology, family philosophy, marriage, social sphere.

Постсоветское общество породило множество теоретических и практических проблем в сфере брачно-семейных отношений, требующих обстоятельного рационального осмысления. Глубина заинтересованности общества в семье как важном социальном институте актуализирует теоретические изыскания и полагающиеся на них реально-практические меры в сфере проблем современной семьи. Проблемы, связанные с кризисным характером функционирования семьи, не имеют на сегодняшний день позитивного решения. Сложность ситуации упирается также в отсутствие однозначной оценки целесообразности мер по стимулированию рождаемости, по поддержке семьи среди представителей кризисной и модернистской парадигм исследования семьи. Проблемы требуют углубления рационального осмысления не только правовых, мировоззренческих оснований, социально-психологических моментов, но и, безусловно, социально-философских аспектов [3]. Несмотря на наличие определенных достижений в теоретическом осмыслении и эмпирическом анализе семейных отношений, вопрос «что такое семья?» в современном гуманитарном познании остается дискуссионным. На наш взгляд, в постсоветском обществе произошел разлом не только правовых, социально-нравственных оснований, но и цивилизационных. Назрела острая

необходимость рационально-философского переосмысления историко-культурных, духовно-нравственных, в том числе религиозных, традиций и ценностей семейного уклада российского народа и историко-философского наследия.

Для проведения анализа необходимо, в первую очередь, определить понятие «семья». Исходя из толкового словаря отечественного лингвиста и филолога С. И. Ожегова, данный термин обозначает группу людей, являющихся сожительствующими близкими родственниками [11]. Такая концепция предполагает нуклеарную семью, включающую в себя супружескую пару и их детей.

Философский статус понятие «семья» приобретает в работах Платона и Аристотеля. Семья интересовала этих мыслителей, прежде всего, с позиции ее отношения к общему социальному порядку, и, преимущественно, к государству. В проекте идеального государственного устройства, изложенном в трактате «Государство», Платон вводит институт брака и жесткий контроль со стороны государства за репродуктивным поведением с целью поддержания демографической стабильности [12]. В «Законах» Платон последовательно продолжает линию государственного контроля в сфере брака и семьи, рассматривая вопросы регламентации брачно-семейных от-

ношений на уровне государственной политики. Единым для его философской концепции остается постулат об определяющей и доминирующей роли государства в формировании брака и семьи и их последующем функционировании [12]. Аристотель видел в семье исходную ячейку и основу государства. Интересы государства являются истиной и сущностью интересов семьи и общества. Семья представляет собой первую форму общения, возникшую естественным путем «для удовлетворения повседневных надобностей». Необходимость семьи оправдывается у Аристотеля двумя обстоятельствами: стремлением к деторождению и инстинктом самосохранения [1].

В концепциях Ф. Бэкона, Т. Гоббса, И. Канта формируется понимание семьи, навеянное парадигмами естественного права. В этом лоне семья воспринимается как неотъемлемая компонента естественных прав человека [2, 5, 7].

Взгляды И. Канта на брак и семью весьма противоречивы. Модель взаимоотношений в семье конструируется им на основе двух противоположных тезисов:

- отношения вступающих в брак строятся исходя из принципа равенства;
- мужчина господствует в семье и в обществе в силу его «естественного превосходства» [7].

Воспитание и забота о детях понимается Кантом как нравственный долг родителей. За усилия в воспитании и материальном обеспечении детей родители вправе рассчитывать на их благодарность, но не могут претендовать на компенсацию средств, затраченных на содержание ребенка. Цели семейного воспитания подчинены целям жизни общества: нравственное обновление и совершенствование общества, поэтому особое внимание родителям необходимо уделять развитию морально-нравственных качеств ребенка [7].

Брак, по Фихте, – нравственный акт. Вступление в брак, с позиции философа, «абсолютное предназначение каждого индивидуума обоих полов» [6]. Нравственным основанием брака служит любовь, «самая интимная точка соединения природы и разума, это единственное звено, где природа вторгается в разум, она, стало быть, есть превосходнейшее среди всего природного» [3, с. 33]. Брак не существует без любви, так и любовь является неперенным и неотъемлемым атрибутом брака и не существует вне его рамок.

Гегель порывает с традицией рассмотрения вопросов брака и семьи в рамках теории естественного права. Он переносит центр тяжести с естественно-правовых отношений супругов в сферу морали и нравственности. Брак у Гегеля, прежде всего, понятие морально-нравственного порядка. Семья, как воплощение нравственного духа, предшествует индивиду и детерминирует его. На

уровне семьи происходит стирание, нивелирование личности. Согласно гегелевской диалектике, «лишь семья как целое составляет личность» [4, т. 2, с. 68], а семейные отношения имеют своей субстанциональной основой скорее отказ от личности. Все цели, действия, поступки, совершаемые членами семьи, мотивированы не личным интересом индивида, а исходят из интересов семьи как целостности, находятся в ее подчинении [4].

Целостную концепцию, научно раскрывающую сущность семьи как общественно-исторического явления, содержит марксистская философия. Семья, в свою очередь, возникает из потребности воспроизводства человеческого рода, но она имеет социальную природу. На уровне семьи социальное и биологическое тесно взаимосвязаны между собой, но при этом сохраняют свою специфику. Биологическое продолжает существовать «в снятом виде», в социальном, а социальное – в биологическом [9].

Семья демонстрирует особенности духовного развития человека, сформировавшиеся в условиях конкретной страны [8]. Что касается истории России, то в её рамках на развитие семьи оказывала влияние религия, которая представляла собой одну из основ жизнедеятельности семьи. Религиозные и культурные ценности и традиции передавались из поколения в поколение, закреплялись в моделях воспитания человека, которое осуществлялось внутри семьи [16]. Похожий тезис выдвигает и С. В. Троицкий. Исследователь делает два предположения о его происхождении. В основе первого лежит естественная необходимость человека в репродукции, то есть создании своего потомства. Вторая версия является идеалистической и заключается в наличии у человека желания саморазвития и обретения целостности [16]. Сам исследователь склоняется в пользу второго варианта, утверждая, что брачный идеализм более целостно соотносится с реальностью. По его мнению, брак, прежде всего, существует для супругов, которые стремятся к обретению благополучия, в то время как рождение потомства выполняет второстепенную роль. В частности, Троицкий указывает на то, что сущность брака выходит за рамки человеческого сознания и может быть определена лишь в тесной взаимосвязи с религиозным началом. Он также добавляет, что брак порождает такие чувства, которые не предполагают наличия каких-либо дополнительных целей.

О том, что человек стремится к такого рода развитию, сказано во многих религиозных произведениях, в частности – в Священном Писании, где указано, что Бог, сотворив жену, дал возможность человеку быть с ней «одной плотью» [15, 16]. Это наводит на мысль, что человек в принципе задумывался Богом неотделимо от

его супруги/супруга. Только вместе они могут прийти к онтологическому целому – в другом случае они представляют собой разрозненные половины, которые не могут считаться полноценными. Важно заметить, что мужчина и женщина обладают равными достоинствами по божьему замыслу, но могут прийти к высшему духовному развитию лишь вместе. Не зря Иисус Христос совершает свое первое чудо на свадьбе в Кане Галилейской, когда превращает воду в вино. Принято считать, что это чудо символизирует трансформацию земной любви в любовь духовную и единение мужа и жены.

Со времен Петра I ушли в прошлое браки по принуждению, однако, в целом, сохранялись прежние традиции: жених спрашивал в первую очередь позволения своих родителей на женитьбу, затем объяснялся с родителями невесты, и только потом спрашивал согласия девушки [10]. Обязательным атрибутом брака являлся институт сватовства. После петровских реформ в России был узаконен развод, но требовались серьезные причины для расторжения брака. Дальнейшая эволюция образа семьи в общественном сознании, если находиться в русле европоцентризма, безусловно, связана с христианским мировоззрением, когда в обществе культивировалось религиозное понимание брачно-семейных отношений [6].

На тему любви, брака и семьи писал и В. В. Розанов, являющийся одной из самых значительных личностей в русской философии [13]. В этом направлении ведущей идеей Розанова являлась важность деторождения и пола. В последнем, по мнению философа, заключалось естественная характеристика человека. Помимо этого, философ настаивал на том, что происхождение и существование семьи объясняется религиозными факторами, а она сама объединяет физическое и духовное начало, что и было задумано Создателем. Уделяя особое внимание браку и семье, Розанов размышляет и о месте жены в них. Согласно его точке зрения, когда женщина вступает в брак, она становится целомудренной и возвышенной – незамужняя девушка такого достичь не может. Внутри семьи Розанов выделяет 4 этапа, связанных с детьми: зачатие, вынашивание, рождение и воспитание. Ключевое значение в этих процессах, по мнению философа, играет женщина. Но несмотря на то, что Розанов возвышает женщину, он остаётся убеждённым равенством обоих полов и тезису о том, что, вступая в брак, мужчина и женщина растворяются друг в друге, становясь единым целым и проживая одну жизнь в браке, который является миродержущей идеей, то есть включающей в себя всё существующее в мире. Брак для него также выступает местом, где человек освещает-

ся и находит истинное счастье, так как семья – это Божий дом [13].

Похожего мнения придерживался В. С. Соловьёв. Он рассматривал союз мужчины и женщины как единение двух половинок божьего образа, по подобию которого создан человек [15]. В этом отношении В. С. Соловьёв подчёркивал необходимость отношения к жене со стороны мужа с той же любовью, с какой к своим творениям относится сам Господь.

По мнению выдающегося русского писателя Л. Н. Толстого, идеальная форма семьи основана на патриархальных устоях. При анализе произведений писателя можно увидеть, что дом выступает пространством для духовной жизни его литературных героев, где ключевое и определяющее значение играет женщина. Также Толстой был убежден, что полноценное развитие человека возможно только в семье, а разрушение семьи в целом – на уровне общества – несет в себе непредсказуемые разрушительные последствия, которые могут кардинально изменить человека. Негативно писатель рассматривал любую возможность и вариант изменения традиционного семейного уклада – патриархального. В частности, это касалось проникающих из Европы типов семейной организации, где переосмысливались традиционные для русского общества нормы. Толстой в полной мере раскрывает свое отношение к семье в «Анне Карениной» и «Крейцеровой сонате» [6].

В главном произведении Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» автор высказывает мысль о ключевой роли отца в семейной жизни. В частности, он доказывает этот тезис методом «от обратного», формулируя принципы безотцовщины. По его мнению, отсутствие отца в жизни человека оказывает на него определяющее влияние. Наличие и отца, и матери помогает человеку сформировать нормы нравственности, приверженным которым он остается на всю жизнь.

Религиозная концепция семьи Флоренского актуализирует проблему преемственности поколений и важности генеалогических штудий.

В результате произошедшей в 1917 г. революции было значительно изменено понимание концепции семьи и семейных отношений. В частности, было запрещено венчание в церкви, упрощены заключение брака и процедура развода. Также изменилась иерархическая структура в семье: мужчина потерял право на автоматическое получение главенствующей роли в семье, которую могла получить женщина [14]. Революция трансформировала основы общественной жизни в значительной степени, и данные изменения, безусловно, коснулись уклада семейной жизни – а именно её патриархальных устоев, которые воспринимались революцио-



нерами, как неотъемлемый элемент частной собственности. По этой причине традиционный когда-то для русского общества церковный брак был решительно заменен на гражданский брак. Изменился подход к воспитанию детей, что также шло в разрез с устоявшимися обязанностями матери и отца. Появился принцип коллективного воспитания, в котором принимало активное участие большое количество акторов: семья, школа, государство. Затем в 1918 г. советское правительство издает Декрет о семье, браке и школе, который в том числе устанавливает принципы семейной жизни, а именно закрепляет на официальном государственном уровне принцип равенства женщины и мужчины [14]. К процессу же активного воспитания подключаются ясли, детские сады, школы, профессиональные училища и университеты, которые частично заменяют материнскую функцию женщины, которая отныне становится активным участником профессиональных и социальных отношений. Складывается такой тип семьи, как социалистическая семья, отличающаяся во многом от традиционной [17].

В философской литературе такие идеи не анализировались. Возможно потому, что в 30-х годах XX столетия И. В. Сталин заявил, что женский вопрос решен окончательно. Проблема семьи не попадает в поле зрения официальной философии. В 60-е года XX века в работах психологов и социологов рассматривается гендерная проблема, но вопросы семьи практически не освещаются [17].

С конца XX века можно говорить о процессе трансформации патриархальной семьи в детоцентристскую: дети в такой семье выступают в качестве смысла существования. На смену одной эпохе приходила другая, трансформировались мировоззрение, культурные, нравственные ценности и ориентиры, подчеркивают Т. И. Липич, А. Ю. Дмитрийчук. в статье «Семья в философско-культурологическом осмыслении» [6, 8].

Таким образом, анализ взглядов представителей различных философских направлений относительно семьи и ее природы позволяет заключить, что многие положения их концепций обладают методологической и теоретической значимостью как для решения современных проблем семьи, так и в исследовательских целях.

### Библиографический список

1. Аристотель. Политика / Аристотель // Древнегреческая философия. От Платона до Аристотеля : сочинения. — Харьков : Фолио; Москва : АСТ, 1999. — С. 441–682.
2. Бэкон, Ф. Опыты и наставления нравственные и политические / Ф. Бэкон // Сочинения. В 2 томах / сост., общ. ред. и вст. ст. А. Л. Субботина. — Москва : Мысль, 1972. — Т. 2. — 582 с.
3. Бэттлер, А. О любви, семье и государстве : философско-социологический очерк / А. Бэттлер — Москва: КомКнига, 2006. — 168 с.
4. Гегель. Философская пропедевтика / Гегель // Работы разных лет. В 2 томах. — Москва : Мысль, 1971. — Т. 2. — С. 7–209.
5. Гоббс, Т. Основы философии // Т. Гоббс. //Избранные произведения. В 2 томах. — Москва : Мысль, 1964. — Т. 1. — С. 43–409.
6. Дмитрийчук, А. Ю. Представление о семье в русской философско-культурологической мысли / А. Ю. Дмитрийчук // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. — 2018. — № 1. — С. 85–100.
7. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Сочинения. В 6 томах. — Москва : Мысль, 1966. — Т. 6. — С. 349–588.
8. Липич, Т. И. Семья в философско-культурологическом осмыслении / Т. И. Липич // Социологические науки. — 2017. — № 10. — С. 146–150.
9. Маркс, К. Немецкая идеология. Критика новейшей немецкой философии в лице ее представителей Фейербаха, Б. Бауэра и Штирнера и немецкого социализма в лице его различных пророков / К. Маркс, Ф. Энгельс // Избранные сочинения. В 9 томах. — Москва : Политическая литература, 1985. — Т. 2. — С. 5–508.
10. Миненко Г. Н. Реформы Петра I и их влияние на брак и семейную жизнь в дворянской и крестьянской среде / Г. Н. Миненко, Н. А. Жилинина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. — 2019. — № 49. — С. 150–156.
11. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — Москва : АСТ, 2021. — 736 с.
12. Платон. Государство / Платон // Древнегреческая философия. От Платона до Аристотеля : сочинения. — Харьков : Фолио; Москва : АСТ, 1999. — С. 91–438.
13. Розанов, В. В. Семейный вопрос в России. В 2 томах. / В. В. Розанов / под общ. ред. А. Н. Николюкина. — Москва : Республика, 2004. — Том 1. — 828 с.
14. Семёнов, А. А. Кризис традиционной семьи и эволюция брачно-семейных отношений в годы Гражданской войны (1917–1920 гг.) / А. А. Семёнов // Политематический научный журнал КГАУ. — 2015. — № 109. — С. 925–937.
15. Соловьев, В. С. Смысл любви : избранные произведения / В. С. Соловьев / сост., вступ., коммент. Н. И. Цимбаева. — Москва : Современник, 1991. — 525 с.
16. Троицкий, С. В. Христианская философия брака / С. В. Троицкий. — Клин : Христианская жизнь, 2001. — 221 с.
17. Скопа, В. А. Трансформация семейных ценностей в истории русской философской мысли / В. А. Скопа, С. А. Ан // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. — 2022. — № 5-2. — С. 74–78.

УДК 130.2

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-150-153

В. А. Скопа

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ Ж. Ж. РУССО

*Аннотация:* В статье рассматривается просветительская философия культуры Ж. Ж. Руссо в контексте социокультурных, политических и экономических трансформаций XVIII века. Философы-просветители выступали за совершенствование общества и человека под лозунгами торжества науки и прогресса. Они ратовали за распространение знаний, за продуманное воспитание человека, который, как они полагали, по своей природе добр, и его пороки обусловлены пороками общества. Главным приобретением Просвещения XVIII века в области философского осмысления культуры стало выдвижение на первый план ее исторических параметров, что означало существенные сдвиги и в проблематике, унаследованной от предшественников. Особое место в философии Просвещения занимает теория цивилизации Жан Жака Руссо. В его теоретическом наследии вопрос о судьбах цивилизации стал одним из центральных. Руссо был первым из мыслителей Нового времени, кто сформулировал вывод об историческом содержании сущности человека.

Ключевые слова: философия культуры, эпоха Просвещения, Ж. Ж. Руссо, рационализм, деизм.

V. A. Skopa

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## THE ENLIGHTENMENT PHILOSOPHY OF CULTURE BY J. J. ROUSSEAU

*Annotation:* The article deals with the educational philosophy of culture of J. J. Rousseau. Enlightenment philosophers advocated the improvement of society and man under the slogans of the triumph of science and progress. They stood up for the dissemination of knowledge, for the thoughtful education of a person who, as they believed, is by nature good and his vices are due to the vices of society. The main acquisition of the Enlightenment of the 18th century in the field of philosophical understanding of culture was the promotion of its historical parameters, which meant significant shifts in the problems inherited from its predecessors. Jean-Jacques Rousseau's theory of civilization occupies a special place in the philosophy of the Enlightenment. In his theoretical heritage, the question of the fate of civilization has become one of the central ones. Rousseau was the first of the modern thinkers who formulated a conclusion about the historical content of the essence of man.

Key words: philosophy of culture, the era of enlightenment, J. J. Rousseau, rationalism, deism.

Идеология Просвещения во многом представляет собой философское осмысление действительности и определение новых траекторий развития: личности, общества, государства [5, с. 78]. Как отмечали представители философской мысли эпохи Просвещения, в это время «формировались условия, на которых мысль о том, что с помощью человеческого разума можно изменить человека, превратить в то, каким он действительно должен быть» [5, с. 127].

Определение понятия «Просвещение» в философском воззрении начала XVIII столетия представляет собой идею о существовании данного человеку Богом «естественного света» разума, который дает основание избавиться от «интеллектуальной слепоты и открыть истинную природу вещей» [7].

Родина идей Просвещения – Англия конца XVII в., но особого взлета они достигли во Франции в XVIII веке. Эпоха Просвещения ознаменовала новую стадию в развитии европейской

классической философской мысли XVII-XIX вв. [3]. Философы-просветители выступали за совершенствование общества и человека под лозунгами торжества науки и прогресса. Они ратовали за распространение знаний, за продуманное воспитание человека, который, как они полагали, по своей природе добр, и его пороки обусловлены пороками общества. Отличая просвещенную элитарную часть общества от непросвещенной (народа), эти мыслители считали своей важнейшей заботой его *просвещение и воспитание*.

Просвещение не было только философским течением, оно соединило в себе идейное и политическое самосознание формировавшейся буржуазии. Деятели Просвещения в Англии и во Франции культивировали культ разума, критиковали феодальные пережитки, отстаивали свободу научного и философского мышления, мнений граждан, художественного творчества, разоблачали различного рода суеверия и предрассудки [1, с. 117].

Главным приобретением французского и немецкого Просвещения XVIII в. в области философского осмысления культуры стало выдвижение на первый план её исторических параметров, что означало существенные сдвиги и в проблематике, унаследованной от предшественников [4]. Сами термины «просвещение», «просвещать» кого-то предполагали некоторое «разделение труда» между теми, кто знает истину и сообщает ее другим, и теми, кто ее воспринимает и усваивает. В теориях совершенствования разума от Декарта до Локка речь шла преимущественно об автономном, суверенном и равноправном субъекте, совершенствовавшем свой разум и осознававшим собственные интересы, опираясь на собственные же силы. В XVIII в. главным представляется распространение уже добытых истин. В учениях французских просветителей о человеке всемерно подчеркивалась решающая роль воспитания в широком смысле, включая не только направленное воспитательное воздействие, но и все совокупное влияние «Среды», охватывающей условия жизни, общественные порядки, обычаи, мнения и прочее. Эта концепция нашла завершённое выражение у Гельвеция, доказывавшего, что воспитание целиком формирует человека, но в более умеренных вариантах разделялась большинством просветителей, что и делало их философию по преимуществу «философией внешнего» [6, с. 86]. В такой трактовке воспитания намечен выход к ее историзации: в отличие от вечного и неизменного разума «Среда» исторически и регионально различна.

В философии XVII в. вопрос о культуре как историческом феномене, об истории культуры и об исторических культурах в качестве теоретического не возникал, хотя, конечно же, факты исторического многообразия нравов, обычаев, искусства, верований были самоочевидны.

Обоснование автономии и самостоятельности познающего субъекта изначально было обращено против исторических традиций и авторитетов, опоры на исторически унаследованные знания. Декарт, Бэкон, Гоббс вообще не причисляли историческое знание к науке: термин «история» использовался в его первоначальном значении как совокупность сведений и свидетельств о фактах. Эти сведения подразделялись на историю «естественную» (о фактах природы) и «гражданскую» (о жизни людей) [4].

Еще более важно, что по самому существу трактовки собственного предмета философия XVII в. была не исторична. Единый универсальный разум призван познавать столь же неизменный в своих основаниях мир, подчиненный вечным законам. Центральные философские понятия «субстанция», «сущность», «природа» (включая

«природу человека»), «объективное» фиксировали устойчивое и неизменное. Сказанное отнюдь не означает, что философия того времени вовсе отрицала существование изменений, но предполагалось, что изменения не затрагивают сущностей, не являются существенными, а потому и не входят в предмет философии. Истина одна, многообразны только заблуждения. Оптимальный общественный порядок может быть установлен людьми в любое время, ему не требуется история становления [10, с. 396].

Исторический материал, принимавшийся философией во внимание, использовался в своеобразных целях. Локк с его помощью аргументировал вывод об отсутствии общих для всех людей врожденных теоретических и практических принципов [7]. Английские моралисты стремились «позади» исторического многообразия норм и вкусов обнаружить всеобщие, одинаковые для всех чувства. Юм утверждал: исторический материал нужен философии лишь для иллюстрации того, что во все времена и при всех обстоятельствах люди по своей сущности остаются одинаковыми, и, если мы хотим знать, каковы были древние греки и римляне, достаточно изучить современных французов и англичан [9, с. 116-117]. Из истории в таком случае извлекается внеисторическое содержание, то, что историей и не является.

В той мере, в какой французское Просвещение унаследовало идеи классического рационализма, оно сохранило и его неисторические установки, хотя и в существенно смягченной форме. Предполагаемое просветительским идеалом состояние расцвета наук, всеобщего распространения знаний и нравственного совершенствования людей вместе с искоренением предрассудков означало по сути прекращение истории [2]. Все же и при таком подходе сохранялась возможность сопряжения истории и разума, которые в классическом рационализме противостояли друг другу. Исторический процесс мог быть понят как постоянное приближение к торжеству разума. Убежденность в неограниченных возможностях наук и преобразования сознания людей путем просвещения стала основой просветительских концепций общественного прогресса, теоретическим завершением которых явился труд Кондорсе «Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума». В нем предшествовавшая история интерпретировалась по модели кумулятивно развивающейся науки; более того, прогресс общества и прогресс науки вместе с просвещением по сути отождествлялись.

Французское Просвещение стало первой исторической формой новоевропейской философии, в которой история как протекающий во

времени процесс необратимых общественных изменений предстала в качестве предмета философствования. Введенный Вольтером термин «философской истории» обозначал философские рассуждения о единстве и общей направленности всемирной истории, философское осмысление истории цивилизации и методов исторического познания. Руссо аргументировал возможность философской, теоретической реконструкции исторического процесса в его основных этапах, движущихся силах и общей направленности, существенно отличной от основанной на фактах описательной истории [8].

Тем не менее нет оснований преувеличивать значение свойственных французскому Просвещению элементов историзма в понимании общества и цивилизации. Восприняв от социальной философии XVII века основные категориальные оппозиции: «естественное-искусственное», «разумное-неразумное», «сущее-должное», французские просветители несколько преобразовали их значения и связи. Общая тенденция выразилась в максимальном сближении «естественного», «разумного» и «должного». «Естественное» – это то, что соответствует природе человека и совпадает с разумным и правильным, т. е. должным. Ему противостоит все неестественное, не-разумное и не-должное как противоразумное, искаженное и неправильное. В центральном для новоевропейской философии понятии «естественного разума» произошло слияние, совпадение естественности и разума, которое и породило специфический для французского Просвещения вариант нормативности в отношении общества и истории [8].

Смыслом деятельности просветителей стал суд над историей и общественными порядками с позиций разума, критика всего неразумного и неестественного, того, что было и есть, но быть не должно и потому подлежит устранению. Эти мыслители знали в сущности только один прогресс и одну цивилизацию: их собственную. Как показал известный историк Люсьен Февр, из первоначально существовавшего во французском языке прилагательного «цивилизованный» в 60-х годах XVIII в. сформировалось понятие «цивилизация», которое, однако, в то время использовалось только в единственном числе как одна-единственная цивилизация, и лишь в 20-х годах XIX в. сложились представление о множестве разных цивилизаций [10, с. 421].

На таком, в целом неисторичном по методологии фоне особое место принадлежит теории цивилизации Жан Жака Руссо. В его теоретическом наследии вопрос о судьбах цивилизации стал одним из центральных [2, 8]. Уже в своем первом трактате, сделавшем его знаменитым, Руссо в отличие от большинства просветителей,

видевших в развитии наук и искусств основу и критерий общественного прогресса, сформулировал вывод, что во все времена и у всех народов с подъемом наук и искусств деградировала нравственность, распространялись роскошь и извращенность нравов. Все науки и искусства, порожденные, по его мнению, нашими пороками, вредны по результатам: они порождают праздность, ведут к утрате гражданских качеств, формируют систему уродливого воспитания и вовсе не делают людей счастливыми. Науки и искусства оправдывают, закрепляют и углубляют общественное неравенство, они опутывают гирляндами цветов цепи, сковывающие людей, подавляют чувство свободы и побуждают людей любить свое рабство, превращая их в «цивилизационные народы». На современников наибольшее впечатление произвела не его критика пороков цивилизации, а явно выраженное Руссо предпочтение доцивилизованного «естественного» состояния людей, что многими воспринималось как призыв отказаться от благ цивилизации и вернуться к природе [8].

В теоретическом наследии Руссо намечена оригинальная конструкция философии истории. История, согласно Руссо, началась с выходом людей из естественного состояния и по сути совпадает с цивилизационным процессом. Вступление в историю могло быть вызвано разными, во многом случайными, причинами; но сама его возможность коренится в двух фундаментальных качествах, отличающих человека от животных.

Первое – это свобода, позволяющая человеку поступать даже во вред самому себе и во зло другим.

Второе – это отсутствующая у животных способность к самосовершенствованию. Она вывела человека из естественного состояния и стала основой всех его пороков и всех добродетелей: все, что впоследствии происходило с человеком, хорошее или дурное, породил он сам собственными усилиями. В блестяще написанных и откровенно полемичных трактатах Руссо среди множества интереснейших соображений наиболее значимыми для последующей философии истории оказались две его идеи [2].

Первая из них – обоснование и конкретизация на историческом материале внутренней противоречивости исторического процесса. Наши пороки и добродетели рождены из одного источника, и прогресс одних неразрывен с прогрессом других. К прежней истории и к современной цивилизации Руссо относился критически, но связывал большие надежды с возможностями создания будущего общества, основанного на принципах свободы, равенства, демократии, справедливости, с развитой системой общественного воспитания. Если ранее



Руссо был склонен отвергать цивилизацию и цивилизованное общество в целом как «скопище искусственных людей» с предельно испорченными естественными наклонностями, то в третьем из своих теоретических трактатов «Об общественном договоре» противоречивость общественного прогресса истолкована им в более оптимистическом духе: он допускает возможность в будущем заменить инстинкты справедливостью и создать искусство жить, способное исправить зло, причиненное «искусством первоначальным». Гражданская свобода в демократическом государстве трактуется им как свобода более высокая, нежели свобода «естественная» [8].

Вторая идея – вывод о принципиальной необратимости исторического процесса. Отвечая своим критикам и последующим «руссоистам», воспринявшим его выводы о предпочтительности первобытной наивности как призыв к бегству от цивилизации, Руссо заявлял о невоз-

можности и нежелательности возврата к доцивизованному состоянию. Основанием этого стал вывод Руссо об историчности человеческой природы. Оказалось, что той первоначальной «природы человека», с характеристики которой он сам начинал анализ исторического процесса и которая была у человека в первобытном состоянии, уже давно нет. Цивилизация не просто надстраивается над тем человеком, каким он вышел из природы, но радикально преобразует всю его сущность, начиная с телесной организации, потребностей, способностей и заканчивая его чувствами и взглядами. Фактически Руссо был первым из мыслителей Нового времени, кто со всей определенностью сформулировал вывод об историческом содержании сущности человека и тем самым вышел за рамки безусловно господствовавших до него, а отчасти и после, субстанциалистских трактовок универсальной, вечной и неизменной «природы человека».

### Библиографический список

1. Ахутин, А. В. Эксперимент и природа / А. В. Ахутин. – Санкт-Петербург : Наука, 2012. – 315 с.
2. Длугач, Т. Б. Жан-Жак Руссо: философ и писатель / Т. Б. Длугач // Ценности и смыслы. – 2012. – №4. – С. 36-42.
3. История философии в СССР. В пяти томах / ред. В. Е. Евграфов. Москва : Наука, 1968. – Т. 2. – 719 с.
4. Каган, М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Лань, 1998. – 448 с.
5. Кисель, М. А. Французское просвещение и революция / М. А. Кисель. – Москва : Наука, 1989. – 395 с.
6. Куляровский, Ф. Ф. Философия культуры. Идеалы человеческой культуры в свете человекоборческой культуры. Книга первая: Культура и познание / Ф. Ф. Куляровский. – Петроград, 1917. – 261 с.
7. Локк, Дж. Избранные философские произведения. В двух томах. / Дж. Локк. – Москва : Соцэкгиз, 1960. – Том 1 – 736 с. – Том 2 – 532 с.
8. Руссо, Ж. Ж. Об общественном договоре, или принципы политического права / Ж. Ж. Руссо. – Москва : Канон-пресс, Кучково поле, 1998. – 192 с.
9. Сабинаина, М. В. Давид Юм, его жизнь и философская деятельность. Биографический очерк / М. В. Сабинаина // Дэвид Юм. Кант. Гегель. Шопенгауэр. Огюст Конт (Жизнь замечательных людей. Биографическая библиотека Ф. Ф. Павленкова). – Санкт-Петербург : Редактор, 1998. – 251 с.
10. Февр, Л. Бои за историю / Л. Февр / Пер. с фр. – Москва : Наука, 1991. – 629 с.

УДК 378

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-153-156

Т. Е. Титовец

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация:** В статье раскрываются теории модернизации, которые могут использоваться в качестве теоретико-методологической основы обновления системы педагогического образования, обеспечивая ее гуманитарный и экономический векторы. Описываются детерминанты определения стратегических направлений модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития в единстве ретроспективно-рефлексивного, прескриптивного и проспективного измерений.

**Ключевые слова:** стратегия, педагогическое образование, теория модернизации, проектирование, устойчивое развитие.

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF MODERNIZATION OF THE TEACHER EDUCATION SYSTEM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

*Annotation:* The article reveals the theories of modernization, which can be used as a theoretical and methodological basis for updating the pedagogical education system, providing its humanitarian and economic vectors. The determinants of determining the strategic directions of modernization of pedagogical education for sustainable development in the unity of retrospective-reflexive, prescriptive and prospective dimensions are described.

*Key words:* strategy, pedagogical education, modernization theory, design, sustainable development.

По мнению современных исследователей, без гибких образовательных экосистем невозможно эффективное выстраивание социальных процессов, преодоление социального, гендерного и других видов неравенства и достижение целей устойчивого развития. Однако катализатором перехода к образовательным экосистемам является педагогическое образование. Система педагогического образования является имманентной частью социальной системы, и потому она должна отвечать на вызовы, поставленные обществом. В ответ на данные вызовы целесообразно обновлять педагогическое образование в сторону раскрытия потенциалов личности будущих педагогов в вариативной образовательной среде, имплементации идей устойчивого развития в учебные программы педагогических специальностей, цифровизации и информатизации процесса подготовки будущих педагогов, а также наращивания социокультурного потенциала педагогического образования как фактора устойчивого развития.

Стратегия – это (от греч. *στρατηγία* – искусство полководца) общий, недетализированный план (концепция, описание способов) достижения сложной цели в определенном виде деятельности за длительный период времени, нацеленный на эффективное использование новых ресурсов. Иными словами поиск стратегии как способа действий становится особо необходимым в ситуации, когда для прямого достижения основной цели недостаточно наличных ресурсов и требуется нахождение новых. Под стратегическим направлением модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития мы будем понимать научно обоснованный, рациональный и реально достижимый способ усовершенствования всех структурных компонентов образовательного процесса подготовки педагогических работников, который обеспечит их готовность к реализации идей устойчивого развития, а также повысит конкурентноспособность, адаптивность и функциональные возможности педагогического образования как системы.

Научная новизна данного исследования состоит в уточнении теорий, которые лежат в основе разработки стратегических направлений модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития. Цель статьи состоит в раскрытии ключевых достижений современной педагогической науки, идей теории систем и теорий модернизации, которые должны учитываться при проектировании стратегических направлений модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития.

В настоящее время существует несколько теорий модернизации, которые могут использоваться в качестве теоретико-методологической основы обновления системы педагогического образования [1; 3-5].

В соответствии с классической теорией модернизации главным критерием успешного обновления системы является высокий экономический эффект, приоритетным объектом трансформации являются ресурсы изменяемой системы, их перераспределение в пользу более низкой цены результата. По нашему мнению, модернизация педагогического образования в целях устойчивого развития не может осуществляться только в рамках классической теории модернизации, поскольку подчиненность образования задачам экономического выигрыша противоречит самой идее устойчивого развития и связанным с этой идеей принципом экологического императива, гармонизации подсистем и перехода от количественных показателей качества образования к аксиологическим, к ценностям гуманитарной и антропологической экспертизы.

Согласно теории постмодернизма главным критерием успешного обновления любой социальной системы является рост человеческого капитала, раскрытие творческого потенциала личности, обеспечение возможности для полноценной реализации индивида в труде, жизни, обществе. В контексте данной теории совершенствование системы происходит не через перераспределение ресурсов, а через переосмысление ее целей, их переформулирование в сторону экономики знаний. Экстраполяция теории пост-

модерна на процесс усовершенствования педагогического образования означает, что система профессиональной подготовки педагогических кадров должна быть нацелена прежде всего на «выращивание таланта», укрепление ценностного стержня выпускника, позволяющего ему вносить свой индивидуальный вклад в развитие общества. Приоритетной функцией университетской педагогической подготовки при данном подходе является производство новых научных знаний, разработка и имплементация инноваций в образовательной сфере, а также формирование у выпускника готовности полноценно реализовать себя в предстоящей педагогической деятельности или в образовательной сфере, гибко адаптироваться к ее изменениям, в том числе посредством самообразования.

Наконец, теория глокализации предполагает, что процесс модернизации любой системы представляет собой частичное и постоянное происходящее «переопыление» подобных с нею объектов, заимствование лучших идей друг у друга и при этом сохранение своей идентичности. Применительно к педагогическому образованию совершенствование в рамках теории глокализации означает, что система подготовки педагогических кадров постоянно адаптирует передовые педагогические идеи, инновации других стран, становится открытой к международным требованиям оценки качества, позволяющим ей сохранить конкурентоспособность на мировом рынке образовательных услуг. В то же время она отшлифовывает те составляющие своего культурного педагогического наследия, которые образуют ее уникальный портрет и неповторимый имидж, который является достоянием нации.

Для теории глокализации не столько важно, какой объект подвергается трансформации – ресурсы системы или ее ценности, способ получения экономического выигрыша или способ повышения человеческого потенциала. Трансформация допустима для всех объектов системы педагогического образования и для всех уровней образовательного процесса. Важнее то, насколько трансформация приблизит систему педагогического образования к универсальным, мировым принципам качества, с одной стороны, и насколько она культуросообразна и органична ментальным и образовательным традициям и запросам своего общества, с другой. В этом разумном балансе зарубежных заимствований и кристаллизации уникального отечественного педагогического опыта видится основное условие устойчивого развития педагогического образования как системы.

По нашему убеждению, все три теории модернизации могут гармонично сочетаться друг с другом, поскольку каждая из них отражает один из векторов модернизации педагогического

образования. Так, классическая теория предупреждает о том, что обновление системы педагогического образования не должно приводить к большому экономическим затратам, и рациональное распределение ресурсов должно иметь место при введении любых инноваций. В этом экономический вектор модернизации. В то же время процесс усовершенствования должен строиться вокруг цели раскрытия творческого потенциала личности и повышения человеческого капитала, отвечать требованиям гуманитарной экспертизы качества. В этом мы видим гуманитарный вектор модернизации.

В соответствии с методологией педагогического проектирования и модернизации образовательных систем, дизайн и имплементация любых обновлений в образовании должны осуществляться в единстве трёх измерений (ракурсов), определяющих источники инновационной деятельности: ретроспективно-рефлексивном, прескриптивном и проспективном [2]. Ретроспективно-рефлексивное измерение означает, что процесс модернизации опирается на анализ уроков прошлого и настоящего, учитывает текущие проблемы, недостатки и риски заданной системы, ориентирован на преодоление барьеров ее дальнейшей эволюции.

Прескриптивное измерение предполагает постоянное соотнесение реформируемой системы с её изначальной миссией, функциями этой системы в окружающей её среде, что позволяет сохранить её качественную определенность. Иными словами, прескриптивное измерение предписывает следование законам и закономерностям, лежащим в основе жизненного цикла реформируемой системы, – законам, которые нельзя нарушать.

Проспективное измерение означает «взгляд в будущее» данной системы, попытка посмотреть на нее с позиции режима, к которому она движется, к её аттрактору. Иными словами, вносимые коррективы в эту систему должны быть согласованы с изменениями, которые происходят в её метасистеме, в окружающей среде, то есть работать на адаптацию этой системы к изменившейся окружающей среде. Единство трех измерений является залогом устойчивости функционирования реформирования системы.

По нашему мнению, в контексте модернизации педагогического образования ретроспективно-рефлексивное измерение означает выявление недостатков и проблем в подготовке педагогических кадров, системный анализ уроков прошлого и настоящего в образовательном пространстве, определение тенденций развития педагогического образования в мире. Прескриптивное измерение обращает нас к функциям педагогического образования как системы, лежащих в основе её

миссии, а также к принципу сбалансированности интересов акторов образовательной системы. Проспективное измерение требует учета современных вызовов метасистемы – социальной системы, которые предопределяют кризисные явления в педагогическом образовании.

К детерминантам определения стратегических направлений модернизации педагогического образования в целях устойчивого развития можно отнести:

1. Результаты анализа проблем (барьеров развития) и вытекающих из них тенденций развития педагогического образования в международном образовательном пространстве (рассмотрены на предыдущем этапе исследования).

2. Функции модернизации педагогического образования для устойчивого развития: социально-преобразующая, культуросозидающая, трансформационная, ноосферно-мировоззренческая и ключевые принципы теории модернизации образовательных систем (рассмотрены ранее).

3. Вызовы педагогическому образованию.

Таким образом, все вышеописанные теории модернизации синтезируются в единый принцип сбалансированности интересов акторов образовательной системы, который должен учитываться при разработке стратегических направлений усовершенствования педагогического образования в целях устойчивого развития.

Экономический и гуманитарный векторы являются уравнивающими сторонами единого диалектического противоречия между потребностями индивида и экономической целесообразностью, а в соответствии с теорией глокализации, для поступательного развития системы необходимо уравнивание еще одного противоречия – между глобальным и локальным, национальными традициями и международным опытом.

Модернизация педагогического образования также должна осуществляться в единстве ретроспективно-рефлексивного, прескриптивного и проспективного измерений.

### Библиографический список

1. Воронова, Т. А. Университет как пространство непрерывного педагогического образования: вызовы, традиции, перспективы / Т. А. Воронова // Ноосферные исследования. – 2020. – Вып. 4. – С. 37-49.
2. Куликов, С. Б. Новые вызовы современности и педагогическое образование / С. Б. Куликов. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/332581454\\_Novye\\_vyzovy\\_sovremennosti\\_i\\_pedagogicheskoe\\_obrazovanie](https://www.researchgate.net/publication/332581454_Novye_vyzovy_sovremennosti_i_pedagogicheskoe_obrazovanie) (дата обращения 9.07.2022).
3. Сластёнин, В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века / В. А. Сластёнин // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 16–17 сентября 2010 г. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/332581454\\_Novye\\_vyzovy\\_sovremennosti\\_i\\_pedagogicheskoe\\_obrazovanie](https://www.researchgate.net/publication/332581454_Novye_vyzovy_sovremennosti_i_pedagogicheskoe_obrazovanie) (дата обращения 9.07.2022).
4. Zohar, A. How 'tight/loose' curriculum dynamics, combined with teachers' epistemic understanding, impact the treatment of knowledge in two national contexts / A. Zohar, R. Hipkins // The Third European Conference for Curriculum Studies. – Scotland: Stirling University, 2017. – Pp.24-24.
5. Wood, B. Creating active citizens: Interpreting, implementing, and assessing 'personal social action' in social studies / B. Wood [and etc.]. – Wellington : Teaching and Learning Research Initiative, 2017. – 68 p.

УДК 1:3+81-13

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-156-160

**Е. А. Хромушина**

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ФЕМИННОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация:** В статье рассматривается феминность как основная характеристика русской культуры. Данная точка зрения подтверждается теорией межкультурной коммуникации, предложенной Г. Хофстеде, и лингвистическими особенностями русского языка. Феминность рассматривается как ключевой компонент русской национальной идентичности.

**Ключевые слова:** гендер, феминное, маскулинное, межкультурная коммуникация, лингвистическая картина мира.



## FEMININITY IN THE CONTEXT OF RUSSIAN CULTURE

*Annotation:* The article considers femininity as the main characteristic of Russian culture. This point of view is confirmed by the theory of intercultural communication proposed by G. Hofstede and the linguistic features of the Russian language. Femininity is considered as a key component of Russian national identity.

*Keywords:* gender, feminine, masculine, intercultural communication, linguistic picture of the world.

Социум – сложная, постоянно изменяющаяся система, стабильность которой зависит от множества факторов. Отношения между людьми выстраиваются на основе множества различных критериев, одним из которых являются гендерные противоречия. На наш взгляд, это один из ключевых факторов социального взаимодействия, возникший еще в глубокой древности как основной регулятор общественных отношений.

Актуальность работы обусловлена возрастающим интересом социума к гендерно маркированному анализу различных культур.

Научная новизна работы состоит в актуализации социологической и лингвистической концепций феминности, подтверждающих философские идеи русских мыслителей.

Цель работы – дать характеристику феминности как ключевого компонента русской культуры.

На заре человеческой цивилизации, в период существования архаических обществ, одним из ключевых условий существования человека была потребность распределить занятия между всеми членами общины так, чтобы каждый приносил посильную пользу. Здесь сыграла свою роль физиология человека: мужчины, благодаря большей физической силе и ловкости, оказались более приспособлены к охоте, нежели женщины, которым отводилась другая роль – собирать растительную пищу, следить за приготовлением еды, рожать и воспитывать детей. Впоследствии особенности строения организма мужчин и женщин, закрепившиеся генетически, стали более тесно соотноситься с теми действиями, которые члены общины выполняли, следовательно, можно говорить о зарождении не только половых различий, но и гендерных. Теперь женщина готовит пищу не потому, что у нее это хорошо получается, а потому, что этого от нее ждет общество. Мужчины и женщины наделяются устойчивыми социальными ролями, которых следует придерживаться. В этом случае следует говорить уже не столько о мужчинах и женщинах, как индивидах, а о мужском (маскулинном) и женском (феминном) как определении социальной функции человека, что относится к сфере гендера, или «социального» пола, который может не совпадать с биологическим. Однако такие случаи несоответствия часто порождают конфликты в социуме.

Любая культура обязательно формирует свое представление о соотношении гендерных ролей, это одна из ключевых характеристик социума. С этой точки зрения интересна теория межкультурных измерений Г. Хофстеде. Герт Хофстеде – нидерландский социолог – в конце 1970-х годов предложил классификацию культурных признаков, влияющих на межкультурную коммуникацию. Анализируя особенности различных культурных парадигм, можно установить особенности различий между ними и спрогнозировать возможные изменения в социуме. Данная теория возникла на основе исследования анкет сотрудников, работающих в крупной транснациональной компании. Ориентируясь на полученные данные, Хофстеде разработал параметры классификации национальных культур, всего их пять: дистанция власти, индивидуализм/коллективизм, боязнь неопределённости, долгосрочная ориентация, феминность/маскулинность культуры. Нас интересует последний критерий.

Включение гендерного признака как одного из основных, отражающих различия между культурами, подчеркивает его важность для характеристики ментальности различных представителей социума. Исследование Хофстеде однозначно подчеркивает, что феминность/маскулинность, воплощенная в культуре нации, закрепляется в сознании индивида. Так, культуры, в которых преобладает мужское начало, ценят в человеке стремление к успеху, богатству, индивидуальному росту. Положительными человеческими качествами считаются сила, независимость, материальный успех, умение работать на результат. В феминных культурах ценятся межличностные отношения, сотрудничество, на первый план выходит забота об окружающих. Здесь важнее всего эмоциональные связи между людьми, в подобных культурах человек – индивидуальность и ценность.

Согласно данным официального сайта Хофстеде, индекс маскулинности в России составляет всего 36 %, для сравнения в Америке этот индекс равен 62 %, в Германии – 66 %, в Британии – 66 %. На сайте отмечено, что русская культура несколько парадоксальна в связи с тем, что при низком индексе маскулинности в нашей стране высоко ценится статус человека, однако причина этого обусловлена высокой дистанцией власти. Также отмечается, что в России не принято кичиться своим

успехом, скорее, наоборот, прилично несколько приуменьшить свои достижения, что подтверждается тем фактом, что интеллектуальная элита нашей страны привычно ведет весьма скромный по финансовым меркам образ жизни [9].

Все эти данные были получены в результате изучения Г. Хофстеде «ментальных программ», которые представляют собой «определённые образцы (паттерны) мышления, эмоциональных переживаний и реальных действий. Они формируются в основном в раннем детстве, когда люди наиболее восприимчивы к обучению» [1, с. 159]. Общество, воспитывая нового человека, осуществляет некое «программирование», закладывая в сознание индивида определенные модели поведения и коммуницирования с остальными членами социума.

Н. В. Латова, исследуя ментальность россиян и сопоставляя ее с другими странами, отмечает, что большую часть стран мира можно разбить на два блока: «в первый попадают страны Запада (здесь нет ни единой страны с неевропейскими культурными корнями), а во второй – страны Востока (страны исламской, конфуцианской, индо-буддийской, православной и иберо-американской цивилизаций)» [2, с. 164].

Для «восточного» мышления характерно внимание к духовной культуре человека, упор делается на эмоциональную жизнь, чувства. Творческая жизнь души приобретает религиозно-мистический характер. «Восток» не терпит спешки, это культура мудрецов, мыслителей, однако часто излишнее стремление к созерцанию и размышлению порождает духовную леность, творческий застой. «Восточная» культура, как правило, характеризуется феминностью, благодаря погруженности в духовную жизнь человека.

Культура «Запада» – полная противоположность. Здесь преобладает маскулинное, мужское начало, выражающееся в стремлении доминировать, выделяться из толпы за счет достижения более высокого социального статуса. Разум преобладает над чувствами, ментальность «западного» человека построена на рациональном, духовное практически исключается из жизни как нечто ненужное, затормаживающее развитие. В противоположность духовному творчеству здесь развивается научно-техническое.

Однако десять стран, включая Россию, не удалось отнести ни к одной из этих групп. Это государства, культура которых совмещает в себе черты Востока и Запада. Особенность России, в первую очередь, обусловлена уникальностью ее географического положения: территориально наша страна расположена между Азией и Европой, поэтому славянские народы контактировали как с представителями «восточной» культуры (болгары, хазары, татаро-монголы, печенег), так и с представителя-

ми «западной» (греки, балтийские племена). Следы этих отношений до сих пор сохранились в русском языке, включающем огромное количество слов, заимствованных из других языков. Это и религиозные термины, названия предметов быта, драгоценных камней и т. д., пришедшие из греческого языка, это и множество тюркских слов, связанных с колесным транспортом, торговлей и бытом.

Безусловно, контакты с представителями других народов также оказали влияние на формирование ментальности славянских народов. Не только Россия, но и другие славянские страны обладают низким индексом маскулинности, например, Беларусь – 20 %, Украина – 27 %. Близость культуры этих стран обусловлена исторически, лингвистически и ментально. Таким образом, статистическое исследование, активно применяемое в социологии, также подтверждает мысль о феминности культуры России, звучащую в трудах многих отечественных мыслителей. Однако Н. В. Латова, приводя данные по оценке культурных показателей на 2010 год, отмечает, что индекс маскулинности низкий, но наблюдается тенденция к его повышению [2, с. 172], что, вероятно, связано с утратой традиционных культурных ценностей и ориентацией на западную культурную традицию.

Феминная составляющая – ключевой компонент русской национальной идентичности, который складывается из множества факторов, главным из которых является ощущение связи с родной землей: «Территория («земля», «почва») нации приобретает исключительное значение для ее самосознания; природные феномены становятся национальными символами (например, «Волга-матушка» в русской культуре ...)» [5, с. 36]. Образ родной земли, природы в русской культуре наделяется исключительно женскими чертами (Русь-матушка, Мать-земля, Мать сыра земля), что отражено в фольклорных текстах. Русский фольклор – воплощение славянской мифологии. Он представляет интерес не только для исследователей языка, так как «философское, космологическое, этическое, эстетическое содержание мифологии составляет основу национальной культуры» [3, с. 97].

Наши далекие предки почитали землю как богиню, дарующую жизнь всему на свете. От священного союза Земли и Неба появились первые боги, создавшие людей. Предполагается, что священное имя богини – Макошь, Мокошь – должно было храниться в тайне, поэтому номинации «Мать-земля», «Мать сыра земля» носят эвфемистический характер. «Земля являлась символом богатства, плодородия (плодовитости), воплощением здоровья и чистоты, символом нерушимой клятвы и знаком верности своего слова» [3, с. 99].

Вместе с почитанием божественной Матери-земли важное место в сознании народа занимал образ женщины. Традиционно женщина

выступала как хранительница семейного очага, подчиняющаяся мужчине. Однако именно женщины хранили и передавали детям заветы предков, обеспечивая тем самым связь поколений. Также многие ритуалы требовали именно женского вмешательства, так как считалось, что женская сущность двойственна: она и хранительница, защитница и в то же время опасная искушительница, следовательно, способна контактировать с потусторонними силами. Поэтому в народном сознании закрепляются положительные образы матери и доброй, верной жены, а также, в противовес им, образ коварной соблазнительницы, ведьмы, завлекающей мужчину в свои сети красотой.

Новая религия, пришедшая из Византии, ознаменовала собой смерть старых богов, однако люди не могли отречься от верований, на которых держалось все общество, поэтому появляются новые объекты поклонения: христианские святые. Например, Параскева-Пятница, прообразом которой, вероятно, выступает Макошь – покровительница женщин. В пятницу были запрещены все женские работы, которые теперь были связаны с именем новой святой [2, с. 99]. Позже покровительницей женщин стала выступать Богородица. Культ Богородицы сменил собой культ Матери-земли, однако уважение к женщине как к матери, хранительнице семейного очага осталось. Из религии оно переходит в сферу светской культуры, закрепляясь и оставаясь в сознании русского человека.

Феминность славянской культуры находит отражение и в языке. Говоря об этом, лингвисты обычно упоминают гипотезу лингвистической относительности Сепира-Уорфа, заключающуюся в представлении о том, что структура языка определяет восприятие окружающей действительности, то есть носители разных языков воспринимают мир по-разному. Язык обладает способностью влиять на мышление человека [6]. Однако это представление работает и в обратном направлении: ориентируясь на структуру языка, можно сделать предположение о том, какими нравственными и моральными качествами обладают его носители, какие ценности для них важны.

В связи с этим можно отметить любопытную особенность, связанную с гендерной «ориентацией» языков: например, носители английского языка живут в мире, подчиненном мужчине (man означает человека и мужчину) и исключаящем женщину (старая форма современного существительного wife – жена – wifman, то есть женщина – это человек, который является женой) [8]. Высокий индекс маскулинности также подтверждается исследованием Хофстеде (66 %). Женщине приходится бороться за свои права, в результате, именно в европейских странах процветает феминизм.

В русском языке такой проблемы нет, так как грамматическая категория рода не связана на-

прямую с биологическим полом: например, слова «личность», «умница», «персона», грамматически относясь к женскому роду, могут употребляться и для характеристики мужчины, поэтому подобные слова принято относить к общему роду. Однако слов, относящихся к женскому роду, в русском языке намного больше, чем слов мужского рода.

Для носителей русского языка окружающий мир – гендерно обусловленная структура, что подтверждается наличием гендерно детерминированных ассоциативных связей. Например, названия растений и животных позволяют отнести их к определенному роду (мужскому или женскому), что обуславливает частотное использование фитонимов и зоонимов в аллегорическом ключе: яблонька, грушица, рябина, лебедушка, голубка – традиционные женские образы-символы, встречающиеся в народной поэзии; мужчину обычно изображают через образы дуба, хмеля, сокола, селезня [1].

Русская культура, ментальность характеризуются гендерным дуализмом, характеризующимся преобладанием феминного начала. Славяне осознают свое отличие от культуры западных стран, и европейские народы также подчеркивают те различия, которые выражены ярче всего. В представлении Европы Россия – дикая, варварская страна, впитавшая восточную традицию: «эти маркеры характеризуют Россию как Иное в возрастном, геополитическом и культурно-цивилизационном смыслах, и тем объединяются с маркером феминности, которое есть Иное в гендерном смысле. Постулат об «инаковости» России лежит и в основании представлений западной культуры о её женственности, ибо быть Другим в андроцентрической культуре означает вместе с тем быть женщиной» [5, с. 62].

Акцентирование женского начала русской культуры О. В. Рябов связывает с политическим противостоянием Европы и России. Возникает отечественная мессианская идея о России как спасительнице Европы, следовательно, утверждаются ценности, противоположные западным. «Символически-образным выражением этой основной интенции мессианских умонастроений и становится идея женственности России: культ ценностей, противоположных западным – периферийных, феминных – приводил к идеям женского мессианизма и миссии женственной России» [5, с. 64].

XIX-XX века только закрепляют представления об особом пути России в народном сознании, актуализируя отличительные особенности русского менталитета: смирение, соборность, религиозность, вера в правду [5, с. 69-76]. Появляются новые философские концепции, раскрывающие русскую «душу» и основанные на представлении о её феминном начале: Д. Андреев, В. Соловьев. Отечественные и западные мыслители утвер-

ждают, что путь России неведом, а «душа» ее загадочна и непознаваема, по крайней мере, для европейского человека. Все ценности, отличающие русского человека от европейца, – ценности феминные, отражающиеся в менталитете сла-

вянских народов. Ориентация на подобный тип культуры обусловлена исторически, закреплена в языке и сознании человека и подтверждается не только трудами философов, но и социологов, лингвистов, фольклористов.

### Библиографический список

1. Бурукина, О. А. Феминность русского языка и культуры / О. А. Бурукина // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – Москва : МАКС-Пресс. – 2000. – Выпуск 14. – С. 84–88.
2. Латова, Н. В. Культурная специфика россиян (этнометрический анализ на основе концепции Г. Хофстеда) / Н. В. Латова // Вестник Института социологии. – 2016. – № 4 (19). – С. 156–179.
3. Мошина, Е. А. Культ предков и образ земли-матери в русской лингвокультуре (на материале пословиц, поговорок, загадок) / Е. А. Мошина // Вестник СВФУ. 2020. №3 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kult-predkov-i-obraz-zemli-materi-v-russkoy-lingvokulture-na-materiale-poslovits-pogovorok-zagadok> (дата обращения: 29.07.2022).
4. Науменко, Т. В. Теория межкультурных измерений Г. Хофстеде как методологическая основа исследования современных социальных процессов / Т. В. Науменко, Д. А. Морозова // Международный журнал исследований культуры. – 2018. – № 1 (30). – С. 144–154.
5. Рябов, О. В. «Матушка Русь»: Опыт гендерного анализа поисков национальной идентичности России в отечественной и западной историософии / О. В. Рябов. – Москва : Ладомир, 2001. – 200 с.
6. Уорф, Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф. – URL: [https://culturolog.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=252&Itemid=8](https://culturolog.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=252&Itemid=8) (дата обращения 25.07.2022)
7. Флусова, В. С. О роли феминности в российских общественных отношениях / В. С. Флусова // Вестник ИргТУ. – 2006. – №4 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-feminnosti-v-rossiyskih-obschestvennyh-otnosheniyah-1> (дата обращения: 24.07.2022).
8. Online Etymology Dictionary. – URL: <https://www.etymonline.com/word/wife> (дата обращения 20.07.2022)
9. Hofstede Insights. – URL: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/russia/> (дата обращения 20.07.2022)

УДК 316.774

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-160-164

Юань Чжицы

Бюро образования, г. Цзяньян, КНР

Т. А. Семилет

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия

## ТИКТОК В ПРОЦЕССАХ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: ПОЗИТИВНЫЕ И НЕГАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

**Аннотация:** В статье рассматривается роль развлекательной по своей природе интернет-платформы TikTok в образовании и культурном просвещении китайской аудитории, в частности, такого ее сегмента, как поколения «цифровых аборигенов»; выделяются как положительные, так и отрицательные эффекты участия TikTok в этих государственно важных сферах.

**Ключевые слова:** TikTok, образование, культурное просвещение, идеологическое влияние

Yuan Zhiqi

Jianyang City Education Bureau

T. A. Semilet

Altai State University, Barnaul, Russia

## TIKTOK IN THE EDUCATION AND CULTURAL ENLIGHTENMENT OF THE CHINESE AUDIENCE: POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

**Annotation:** The article discusses the role of the inherently entertaining Internet platform TikTok in the education and cultural enlightenment of the Chinese audience, in particular, such a segment as the generation of “digital natives”; both positive and negative effects of TikTok’s participation in these publicly important areas are highlighted.

**Key words:** TikTok, education, cultural enlightenment, ideological influence



Как отмечается в программе развития китайской культуры на период 14-й пятилетки (2021-2025 гг.), Китай стремится создавать более процветающую культурную индустрию, повышать привлекательность китайской культуры, а также еще больше совершенствовать культурную систему.

«Уверенность в отечественной культуре есть уверенность, носящая более фундаментальный, более широкий и более глубокий характер, она и есть самая основная, самая глубокая и самая устойчивая сила в развитии того или иного государства и той или иной нации. Без высокой степени уверенности в отечественной культуре, без ее расцвета и процветания не может быть и речи о великом возрождении китайской нации» [2].

Указывая на основные ценности социализма в культурном строительстве в «Резолюции ЦК КПК об основных достижениях и историческом опыте столетней борьбы партии», особо отмечается роль «превосходной традиционной китайской культуры» как фундамента культурного строительства [2].

ЦК КПК определил основную задачу образования: «воспитывать образованных людей с высокими моральными качествами, подготавливать строителей и продолжателей социализма, отличающихся всесторонним развитием нравственных, умственных, физических, эстетических и трудовых качеств личности», и цель «чтобы Китай превратился в державу, обладающую огромным потенциалом в сфере образования» [2].

Председатель Китайской Народной Республики, генеральный секретарь ЦК Коммунистической партии Китая Си Цзиньпин на Национальной конференции по идеологической и политической работе в колледжах и университетах отметил: «Необходимо использовать новые средства массовой информации и новые технологии, чтобы оживить работу, способствовать высокой интеграции традиционных преимуществ идеологической и политической работы с информационными технологиями, и усилить чувство времени и привлекательность» [6].

Педагоги должны в полной мере использовать роль новых средств массовой информации и новых технологий, основанных на реальных потребностях, чтобы они могли лучше служить образованию учащихся. В последние годы короткие видео быстро росли и развивались. По состоянию на июнь 2019 года количество пользователей коротких видео в Китае достигло 648 миллионов, что составляет 75,8 % всех пользователей сети [5].

С развитием общества и развитием науки и техники постоянно появляются различные новые культурные носители. С одной стороны, образование использует эти средства для качественного и эффективного распространения и сохранения культуры, в то же время оно также учит студен-

тов, как использовать эти средства массовой информации.

Таким образом, учащиеся могут использовать эти новые инструменты и средства, такие как телевидение, аудиозапись, видеозапись, электронные компьютеры и т. д. для самостоятельного приобретения культуры.

Особое значение для «цифровых аборигенов» (Марк Пренски), людей, родившихся после цифровой революции и привыкших получать информацию через цифровые каналы, имеют социальные сети.

В документе «Модернизация образования Китая до 2035 года» формулируется концепция содействия модернизации образования: «к 2035 году будет реализована общая модернизация образования, и Китай войдет в ряды образовательных держав и будет способствовать тому, чтобы Китай стал страной с большими знаниями, человеческими ресурсами и талантами. заложить прочный фундамент мощной современной социалистической страны» [4].

TikTok – это социальное программное обеспечение для музыкальных творческих коротких видеороликов. Его позиционирование заключается в создании 15-секундного сообщества коротких музыкальных видеороликов, ориентированного на молодежь. По сравнению с обычными короткими видеороликами, короткое видео TikTok представляет собой короткое музыкальное видео, продолжительность видео будет короче, обычно с отредактированными 15-30 секундами музыки в качестве фона. Отличительной особенностью короткометражного видео TikTok является то, что оно предоставляет 38 шаблонов, таких как «Список популярных песен», «Парящая версия», «Прилив национального ритма», «Популярные» и «Вдохновляющие», которые пользователи могут свободно выбирать в классификации песен, стимулировать слуховой нерв через музыку, усилить визуальное воздействие, повысить выразительность и привлекательность видеоконтента.

Короткое видео TikTok отвечает фрагментарным потребностям пользователей в развлечении. Пользователи могут просматривать короткий видеоконтент TikTok в течение фрагментированного времени, например, в ожидании автобуса, в метро, в очереди за едой и т. д., принося краткосрочные духовные удовольствия. Пользователи также могут создавать короткий видеоконтент в соответствии со своими условиями в любое время и в любом месте. Кроме того, при просмотре коротких видеороликов TikTok пользователи взаимодействуют онлайн посредством лайков, репостов, комментариев и т. д., что также отвечает потребностям пользователей в виртуальных социальных сетях.

С популяризацией смартфонов в Китае скорость передачи данных снизилась, доступ к Wi-Fi

стал более удобным, построение сети быстро развивалось, а скорость сети постепенно увеличивалась. Короткое видео TikTok быстро стало популярным благодаря простоте использования, децентрализации, активному участию широких масс и молодежи.

С момента своего запуска в сентябре 2016 года TikTok быстро появился в приложении для коротких видео. В огромной группе пользователей TikTok студенты постепенно превратились в новую силу. Первое использование TikTok современными студентами колледжей было сосредоточено в 2018 году, что составляет 50,3 %, хотя еще в 2016 и 2017 годах доля пользователей составляла 9,5 % и 21,6 % соответственно. TikTok известен почти всем в университетских городках, и почти 99 процентов студентов говорят, что слышали о TikTok. Среди них 56,3 % студентов колледжей загрузили программное обеспечение TIK TOK, а 27,1 % студентов смотрели видео TikTok через социальные платформы, такие как Weibo и WeChat [1].

Множество новых способов презентации сделали традиционную культуру Китая (оперу, китайскую живопись и скульптуру, каллиграфию, традиционные ремесла, боевые искусства и народную музыку) новой тенденцией. Пекинская опера является одной из квинтэссенций культуры Китая и самым влиятельным типом оперы в стране. В пятерку лучших пьес местной традиционной культуры входят опера Хуанмэй в Аньхое, опера Хэнань в Хэнани, опера Цинь в Шэньси, опера Хуагу в провинции Хунань и опера Куньцзюй в Чжэцзяне [3].

TikTok выходит на поле трансляции знаний: 92 % ведущих университетов Китая проводят онлайн-курсы на TikTok. Каждый может «учиться» в известных школах: 14463 открытых уроков транслировались в прямом эфире на TikTok, а общее время просмотра открытых занятий в колледжах достигло 145 часов, что эквивалентно 240 000 человек за один день занятий. Среди них «Экономика в жизни» Университета Цинхуа имеет 1,002 миллиона просмотров, а онлайн-курсы Университета Цинхуа одновременно посещают не более 11,38 миллиона пользователей. Короткие видеоролики и прямые трансляции сближают дистанцию между обычными пользователями сети и высшими учебными заведениями.

Развитие и популяризация новых медиа изменили учащихся, а затем породили новый тип учащихся, которые больше не читают много текста, а быстро усваивают знания и информацию посредством микрочтения и фрагментарного чтения, что позволяет расширить горизонты и улучшить наше общее качество.

Эти изменения особенно значительны в отношениях между новыми медиа и учащимися, что

также напрямую влияет на школьное образование и социальное образование.

TikTok завоевал все больше и больше групп своими характеристиками молодежи, децентрализацией, низким уровнем, участием и простотой. TikTok стал платформой специальной для молодых людей, где они могут получать информацию, выражать себя и общаться друг с другом.

Богатые информационные ресурсы TikTok и преимущества своевременного и удобного пространства открыли новые возможности для развития образования, но также создали проблемы для окружающей среды и авторитета образования и негативно повлияли на формирование мыслей, поведения и ценностей учащихся.

Информационная перегруженность и отсутствие самостоятельного выбора снижают управляемость образовательной среды. В традиционной образовательной деятельности колледжи и университеты сформировали полный набор образовательных систем в строгом соответствии с национальными образовательными требованиями и оборудовали группу штатных образовательных команд для строгого отбора образовательного контента, чтобы удерживать образовательную среду в относительно контролируемом диапазоне.

Однако в контексте коротких видеороликов TikTok учителя и ученики находятся на одной информационной платформе, а ученики являются и получателями, и распространителями информации, что нарушает одностороннюю передачу образовательной информации от идеологических и политических педагогов к ученикам.

В TikTok информация получается без выбора учащихся и тем более учителей, что затрудняет контроль образовательной среды учащихся.

Информационная перегрузка усложняет студенческую образовательную среду.

В традиционной медийной среде образования, такой как студенческие курсы, радио, телевидение, газеты и журналы, существует строгая система контроля за передачей образовательной информации. Содержанием студенческого образования в основном являются мировоззрение, взгляды на жизнь, ценности, идеалы и убеждения, нравственность и законность и т. д. Ряд воспитательных мероприятий осуществляется в контролируемом диапазоне.

Однако в TikTok студенты могут получить большой объем информации за короткий промежуток времени, а скорость получения информации даже исчисляется секундами. При более низком пороге публикации коротких видео TikTok большое количество информации смешивается, что значительно увеличивает сложность информационной среды.

Огромный объем контента коротких видеороликов TikTok усложняет образовательную среду студентов. В коротких видеороликах TikTok есть не

только хорошие жизненные записи, демонстрации навыков, государственные дела, политический, экономический, культурный, социальный и другой контент с полным спектром и разнообразием содержания, а также негативный контент.

Школы, как принято в Китае, всегда должны ставить на первое место твердую и правильную политическую ориентацию.

Студенты находятся в том возрасте, когда их умы и ценности незрелы, и им не хватает способности различать информацию, и часто бывает трудно правильно выбрать эффективную информацию из массива информации TikTok. Более того, TikTok создал новую среду для неограниченного отбора информации: в условиях «взрывной подачи» информации учащиеся находятся в стадии физической и психической незрелости и зачастую менее устойчивы к развлекательной, стимулирующей, привлекающей внимание информации; учащиеся длительное время воспитываются в этой информационной среде, получают большой объем информации, не могут правильно судить, идентифицировать и экранировать содержание информации, легко размываются недостоверной информацией, что усложняет контроль за образовательной средой.

Автоматический режим воспроизведения видео снижает управляемость образовательной средой учащихся. Дизайн интерфейса TikTok представляет собой видео, что экономит затраты на выбор информации пользователем, но способ, которым эта платформа автоматически выдвигает информацию, также значительно сокращает независимый выбор контента пользователем.

Дизайн интерфейса TikTok и рекомендации по алгоритму объединены без выбора, и пользователям нужно только провести пальцем вверх и вниз по экрану, чтобы просмотреть видеоконтент. С этой стороны дизайн интерфейса без выбора делает качество видеоконтента очень неопределенным.

Порог для публикации короткого видеоконтента на TikTok низкий, что приводит к неравномерному качеству короткого видеоконтента, и на TikTok распространяется много коротких видео с плохими идеологическими тенденциями.

Однако учащиеся находятся в пассивном состоянии получения короткого видеоконтента на TikTok, и они могут смотреть то, что продвигает платформа. Отсутствие автономии в выборе короткого видеоконтента TikTok увеличивает риск того, что учащиеся получают неверную информацию.

С другой стороны, рекомендательный режим алгоритма коротких видео TikTok может легко заставить студентов попасть в информационный кокон.

TikTok будет делать выводы об интересах пользователей на основе поведения пользователей и постоянно размещать короткие видеоконтенты одного и того же типа, что повышает однородность информации, распространяет развлекательную информацию и снижает доступ учащихся к образовательному контенту.

Когда учащиеся длительное время сталкиваются с плохой видеоинформацией, такой как феодальные суеверия, ложная информация и поклонение деньгам, они легко вводятся в заблуждение этой плохой информацией.

Дискурсивная аномия и произвольные выражения ослабляют авторитет студенческого образования.

Поэтому внедрение новых медиа в «старую» образовательную среду неизбежно в определенной степени изменит старую образовательную систему и создаст новую.

Но стоит отметить, что образование является открытой и сложной системой, и между внутренними элементами системы и между элементами и системой существуют сложные отношения, и система часто находится в неуравновешенном состоянии с изменением внешних условий и внутренних структур; импорт далеко не единственный фактор, изменяющий систему образования, как внутренний элемент системы образования, он также будет подвергаться влиянию изменений в системе образования.

Поэтому отношения между новыми медиа и образованием представляют собой не просто односторонние отношения, а двустороннее взаимовлияние и взаимопроникновение, и это влияние, как мы видим, может быть как позитивным, так и негативным.

### Библиографический список

1. Отчет об использовании TikTok для студентов колледжей. – URL: <http://www.yidu.edu.cn/246010/detail/article/5d7eec57cca9171fbb2a861a.html?org=246010&uorg=246010> (дата обращения 30.09.2022).
2. Решение ЦК КПК по основным достижениям и историческому опыту столетней борьбы партии (принято 6-м пленумом ЦК КПК 19-го созыва 11 ноября 2021 года). URL: [http://russian.news.cn/2021-11/16/c\\_1310314781.htm](http://russian.news.cn/2021-11/16/c_1310314781.htm) (дата обращения 30.09.2022).
3. Топ-10 самых популярных проектов нематериального культурного наследия на TIKTOK в 2021 году. URL: [https://www.sohu.com/a/295111713\\_292103](https://www.sohu.com/a/295111713_292103) (дата обращения 30.09.2022).
- 4.中共中央、国务院2019年2月印发的文件，即《中国教育现代化到2035年》(Модернизация образования Китая до 2035 года). URL: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1626257525004913077&wfr=spider&for=pc> (дата обращения 30.09.2022).

5. 中国互联网络信息中心.CNNIC 发布第 44 次中国互联网络发展状况统计报告 (Китайский информационный центр сети Интернет. CNNIC выпустил 44-й статистический отчет о развитии Интернета в Китае). URL: [https://m.thepaper.cn/newsDetail\\_forward\\_4298618](https://m.thepaper.cn/newsDetail_forward_4298618) (дата обращения 30.09.2022).
6. 习近平. 在全国高校思想政治工作会议上的讲话 [N]. 人民日报, 2016-12-09 (Си Цзиньпин. Выступление на Национальной конференции по идеологической и политической работе в колледжах и университетах // Женьмин жибао, 9 декабря 2016 г.)

УДК 72.01

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-164-167

А. В. Юрьева

*Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна  
г. Санкт-Петербург, Россия*

## АКТУАЛЬНЫ ЛИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЕТОДЫ ПРОШЛЫХ ЛЕТ (НА ПРИМЕРЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЕТОДА Н. ЛАДОВСКОГО)

*Аннотация:* В работе исследуется феномен образовательной методики Н. Ладовского, разработанной им специально для студентов Высших художественно-технических мастерских. Революционный характер самого процесса во многом повлиял на переосмысление профессии архитектора в будущем, заставил изменить способ воспитания молодых специалистов, основанный только на изучении достижений прошлых лет. Раскрытие творческого потенциала обучающихся можно считать основным результатом деятельности Ладовского. Насколько актуальным может оказаться этот метод в современных реалиях?

*Ключевые слова:* архитектура, ВХУТЕМАС, Н. Ладовский, пропедевтика, рационализм, эксперимент в образовании, психотехническая лаборатория.

A.V. Yurieva

*Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, St. Petersburg, Russia*

## RELEVANCE IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS OF THE METHODS OF THE PAST YEARS (ON THE EXAMPLE OF THE SPATIAL METHOD OF N. LADOVSKY)

*Annotation:* The paper explores the phenomenon of N. Ladovsky's educational methodology, developed by him specifically for students of Higher Art and Technical Workshops. The revolutionary nature of the process itself largely influenced the rethinking of the architect's profession in the future, forced to change the way of educating young professionals only by studying the achievements of the past years. The disclosure of the creative potential of students can be considered the main result of Ladovsky's activity. How relevant can this method be in modern realities?

*Key words:* architecture, VKHUTEMAS, N. Ladovsky, propaedeutics, rationalism, experiment in education, psychotechnical laboratory

Актуальность данной работы определяется тем, что в современных быстроизменяющихся условиях стоит проанализировать опыт предыдущих поколений, которые в свое время имели статус революционных преобразователей в сфере обучения.

Научная новизна состоит в попытке обнаружить не технологические, а смысловые координаты эффективности в процессе образования.

Цель работы заключается в описании метода Н. Ладовского, оказавшего огромное влияние на воспитание многих поколений архитекторов.

Вопрос регулярного обновления образовательных технологий для современного высоко-

скоростного мира имеет первостепенное значение. Мы стали свидетелями того, как в период последних нескольких лет, мир столкнулся с необходимостью пересмотреть значительную часть традиционных методов в образовательной сфере. Этому процессу во многом способствовала ситуация, связанная с пандемией коронавируса. Практика показала, что далеко не все профессии могут быть успешно усваиваемы в рамках интернет пространства, в силу того, что результат этого освоения не может удовлетворить обе стороны образовательного процесса. С одной стороны, это определяется невозможностью в полной мере реализовать эффективное взаимодействие меж-



ду обучающимся и обучающим, что крайне актуально для разного рода творческих профессий. С другой стороны, для достижения достойного результата в обучении порой требуется особый уровень технического оснащения, доступный лишь в рамках образовательного учреждения. Из этого вынужденного эксперимента многими профессионалами уже были сделаны соответствующие выводы, проанализированы разного рода «болевые» точки и стадии. И результатом этих процессов для нас становится более глубокое вхождение в виртуальное пространство образовательного процесса.

Рассуждая о подобных изменениях, стоит посмотреть на сложившуюся ситуацию не изолированно, не как эксклюзивно-специфическую, но в рамках целостной исторической перспективы. В этом видится серьезная необходимость заглянуть в обозримое будущее и просчитать возможные риски или успехи, учесть разного рода проблемы и трудности, связанные с последним образовательным поворотом. Но в тоже время совершенно уместно будет принять во внимание результаты преобразовательной деятельности прошлых поколений, понять, насколько эффективными и практически применимыми они стали для всей системы образования.

На стыке творчества и развития технологий всегда находилась профессия архитектора. Еще Платон рассматривал архитектуру именно как «строительное искусство», которое во многих отношениях превосходит другие благодаря более точному воплощению структурно-числового принципа. Архитекторы всегда реализовывали в своей профессиональной деятельности смысловые координаты конкретной исторической эпохи в совокупности с определенным уровнем технического прогресса. Строго говоря, застывшая в камне культура красноречиво рассказывает нам о нас самих.

20-30-е годы XX столетия в нашей стране по праву называются годами архитектурного бума, ведь это была эпоха грандиозной стройки и поиска нового советского стиля, что заставило пробудить мощнейшие творческие силы талантливых архитекторов. Пожалуй, ни одно из искусств в такой мере не отразило уклад жизни людей советского периода, как архитектура. Заметим, что профессия архитектора в это время как никогда имела политизированный характер. Сквозь творческий потенциал зодчего проступает позиция гражданина нового советского государства. Архитекторы считали, что на них возложена большая ответственность в организации пространства. Это в очередной раз доказывает, что архитектурное пространство всецело зависит от миропонимания архитектора, эпохи, на основе которого формируются символические образы.

Концепция архитектурного пространства отразила глубочайшую трансформацию социального характера, заставила пересмотреть подходы к обучению молодых специалистов.

Как уместно однажды было подмечено, «... наступил XX век и вместо массивности восторжествовала пространственность, вместо непроницаемой телесности – проницаемая каркасная структурность, вместо тысячелетней композиционной каноничности – произвольность объемно-планировочных схем, а вместо изобразительной пластики и «рукотворной» живости форм – их неизобразительность и машинный технологизм» [Цит. по 2, с. 26]. Авангардное искусство было важным элементом этого процесса пространственной эмансипации. В работах ведущих авангардистов (К. Малевича, В. Кандинского) мы видим полную свободу при создании формы и композиции. И они задавали перспективу развития архитектурного мышления в начале XX столетия. Проблема психологии, визуального восприятия стала ключевым моментом в понимании дальнейшего развития архитектуры, а значит и способа обучения этому ремеслу. На тот момент существовало два непримиримых лагеря, с одной стороны, были те, кто отождествлял себя с конструктивизмом, они были больше сосредоточены на функциональных и структурных вопросах. С другой, была группа так называемых рационалистов, которые глубоко интересовались психологией и психофизиологией, эмоциональным эффектом архитектуры. Восприятие архитектуры как искусства вызывать эмоции оставалось актуальным на протяжении всего XX века.

Безусловно, новаторскими в области педагогики того периода стали Высшие художественно-технические мастерские. Значение их как художественной школы было весомым и исторически значимым, как с точки зрения успешных выпускников, так и с точки зрения теоретического наследия. В обществе назрела потребность разрешить противоречие между новыми формами в изобразительном искусстве и старыми методами обучения, тормозившими и стеснявшими развитие. До сих пор у многих исследователей вызывает удивление то, как быстро во ВХУТЕМАСе создали совершенно новую систему обучения для студентов с разным уровнем подготовки. Н. Ладовскому удалось предложить метод и систему, которые выглядели почти как строгая наука, но в то же время были творческой практикой.

Сам Ладовский в статье «Революция в архитектуре» 1927 года писал следующее: «Революция застала архитектуру в момент ее реставрации, после увлечения модернизмом... Мечты архитекторов были устремлены в прошлое. Эпоха техницизма и индустриализма понималась как эпоха упадка искусств и архитектуры... Октябрьская революция

создала те правовые взаимоотношения, которые благоприятствовали выявлению больших архитектурных организационных возможностей... Волна конкурсов на рабочее жилище и культурно просветительные сооружения в первый период после революции поставила остро вопрос о стиле. К этому вопросу оказалась неподготовленной архитектурная масса, не говоря о генералах, которые думали, что «все дороги ведут в Рим» [3, с 35]. Это хлесткое замечание прозвучало как призыв к действию, и молодые архитекторы заняли оборонительные позиции в отношении своих руководителей, исповедовавших традиционализм. Так зарождалось новое пропедевтическое направление в учебных классах ВХУТЕМАСа.

Уже в первый же год были разработаны основы новой образовательной системы: «Графика», «Цвет», «Объем» и «Пространство» – четыре обязательных обучающих модуля. Этот процесс был запущен в противовес преподавания традиционных дисциплин: живопись, рисунок и скульптура. Результатом таких занятий стали новаторские решения: сборно-разборная конструкция, механизированные подвижные комплексы зданий и другие. Новаторство такой программы заключалось в том, что графический анализ памятников архитектуры был заменен анализом геометрических и физических качеств архитектурной формы с учетом ее психологического воздействия на зрителя. Задания дисциплины «Пространство» были необходимой школой формообразования и для будущих архитекторов и для студентов других специальностей, обучавшихся во ВХУТЕМАСе.

Курс «Пространство» курировал именно Н. Ладовский. Во времена своей работы во ВХУТЕМАСе он уже был состоявшимся архитектором, а его преподавательская деятельность, безусловно, открывала новые грани его личности как педагога и наставника. Он выстраивал так называемый объективный метод, который отличался от традиционного способа обучения, то есть прямой передачи навыков и умений. Метод не зависел от уровня подготовки студента и личности преподавателя, то есть обладал универсальными качествами. Но самое главное, этот метод стимулировал у обучающихся поиски нового. Для начала Ладовский давал абстрактные задания студентам, которые нужно было выразить пластически (упражнения на «массу», «объем», «статику» и т. д.). Обучающиеся реализовывали свои идеи графически либо в виде макетов. Далее, он добавлял к заданию функцию, к примеру, создание проекта водонапорной башни. В результате получалось, что в основании конкретного функционального проекта вполне может быть полет творческой фантазии, заложенный в абстрактном задании. Заметим, что пропедевтика «Пространства» была самой мало изменяемой частью на

протяжении всего десятилетия существования курса. Студенты осваивали язык архитектуры как самоценное явление, изучали законы и принципиальные основы формопостроения. В понимании Ладовского форма определялась не ее практическим использованием, то есть целесообразностью, как в конструктивизме, а внутренней логикой ее устройства. Стоит заметить, что в предыдущий период вопрос формообразования не был предметом каких-либо специальных размышлений – это было общее унаследованное знание. Выразительный язык архитектуры – базовое знание, которое обретали студенты после занятий. Однако, в первую очередь обучающиеся должны были развивать творческую интуицию и воображение.

Одним из новшеств ВХУТЕМАСа можно смело назвать «Психотехническую лабораторию» (существовала с 15 февраля 1927 года), основанную Н. Ладовским совместно с Г. Крутиковым. Одной из целей этого образовательного эксперимента явилось желание заглянуть в творческую лабораторию архитектора, понять принципы построения творческих решений. Помимо тестирования и тренировки студентов, реализовывалась идея, связанная с необходимостью сформировать базу закономерностей в области изучения пространства и формы. В стенах этой лаборатории находилась группа приборов, сконструированная самим мастером. Что же проверялось в этой лаборатории? К примеру, с помощью плаглометра исследовался глазомер относительно плоскостных величин. На определение величины объема применяли оглазомер. Глазомер величины угла можно было исследовать с помощью углазомера. И, наконец, лиглазомер проверял одаренность относительно линейных величин. Именно в этом процессе происходит двусторонний контакт, как от преподавателя к студенту, так и от студента к преподавателю, что явилось безусловным новшеством для образовательного процесса того времени. Любопытен тот факт, что знаменитый архитектор Ле Корбюзье посетил эту лабораторию и в результате показал весьма посредственные показатели одаренности.

Результатом деятельности этой лаборатории можно считать то положение, что архитектура – это динамическое пространство, а не плоская картинка. Заметим, что вопрос о динамической основе пространства в архитектуре был интересен и другим авторам, к примеру, его исследовал известный архитектурный критик, автор многих знаковых работ по архитектуре Зигфрид Гидеон [1]. Он сотрудничал с Ле Корбюзье, Вальтером Гропиусом и оказал влияние на послевоенных архитекторов и развитие искусствovedения в XX веке. Теория о взаимосвязи пространства и времени,

кубизм, кинематограф и другие феномены начала XX века были перемешаны между собой и являлись, согласно Гидиону, теми культурными новшествами, которые искались обществом. Эти параллельно развивающиеся культурные идеи, в конечном счете, смогут объединить «разделенное эго человека» через их прославление в современной архитектуре, верил Гидион. Он так же указывает на необходимость приспособления пространственной формы не только к существующим условиям жизни, но и по возможности – к будущим.

Образовательный эксперимент Н. Ладовского, безусловно, частично продолжился в будущем, ведь недолгое забвение его метода, вернуло его уже в 60-е годы в систему образования архитекторов. Идея того, что будущий архитектор должен учиться мыслить объемно-пространственной композицией, эскизировать не на бумаге, а в объеме и лишь затем переносить отработанную в объеме композицию на бумагу, оказалась крайне полезной. Творческий потенциал будущих архитекторов в выработке новых приемов и средств выразительности при таком подходе раскрывался максимально успешно.

Подводя итоги, можно сказать, что метод Н. Ладовского для раскрытия «пространственной одаренности» студентов имел хоть и непродолжительное существование в стенах ВХУТЕМАСа, однако его революционное значение сложно переоценить. Деятельность Ладовского дает нам прекрасный пример тесного взаимодействия студента и преподавателя, и добавим, что некоторые его бывшие студенты стали в будущем его коллегами. Несомненно, подобное сотрудничество обогащает обе стороны образовательного процесса.

С другой стороны, мы видим, что мир стремительно развивается и на место «черной комнаты» Ладовского приходят компьютерные технологии, рождающие новые формы нелинейной архитектуры. Человек в современных реалиях в большинстве профессий уже не мыслит себя вне связи с высокими технологиями. Что говорить об архитектуре, которая развивается в результате слияния технологий и творчества. Скорее всего, мы можем частично отнести революционные методы обучения из прошлого к отжившим свое, но что совершенно точно не стоит упускать, так это стремление искать новые эффективные методы образовательного процесса.

### Библиографический список

1. Гидеон, З. Пространство, время, архитектура / З. Гидеон. – Москва : Стройиздат, 1984. – 456 с.
2. Тасалов, В. И. Очерк эстетических идей архитектуры капиталистического общества / В. И. Тасалов. – Москва : Наука, 1979. – 275 с.
3. Хан-Магомедов, С. О. Николай Ладовский (Пионеры советской архитектуры) / С. О. Хан-Магомедов. – Москва : Знание, 1984. – 64 с.

УДК: 13+37.0

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-167-172

И. В. Яковлева

*Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия*

## ФОРМУЛИРОВКА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ АКСИОСИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

*Аннотация:* Аксиосистема образовательного пространства является ключевым компонентом жизнеобеспечения и благосостояния людей. Являясь транслятором общественной экосистемы ценностей, эта часть социальной среды изменяется и совершенствуется через образование, определяемое индивидуальным, общественным и государственным заказом. Данные условия современного российского образования, развиваются в противоречивых отношениях с общественной аксиологической реальностью и изменением собственной субъектности. Существующее положение актуализирует проблему формулировки концептуальных оснований аксиосистемы российского образовательного пространства, способных по-новому организовывать образовательную деятельность и преодолевать разрывы между реальными условиями бытия субъектов образовательного пространства и конкретными образовательными практиками в их ценностном формате.

*Ключевые слова:* аксиосистема образовательного пространства, образовательные ценности, ценности образования, традиции, новации, институционализация.

## FORMULATION OF THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE AXIOSYSTEM OF THE RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE

*Annotation:* The axiosystem of the educational space is a key component of life support and well-being of people. Being a translator of the public ecosystem of values, this part of the social environment changes and improves through education, determined by individual, public and state orders. These conditions of modern Russian education are developing in contradictory relations with social axiological reality and a change in one's own subjectivity. The current situation actualizes the problem of formulating the conceptual foundations of the axiosystem of the Russian educational space, capable of organizing educational activities in a new way and overcoming the gaps between the real conditions of existence of the subjects of the educational space and specific educational practices in their value format.

*Keywords:* axiosystem of the educational space, educational values, educational values, traditions, innovations, institutionalization

Аксиология отечественного образования рассматривается как обладающая потенциалом и созданием механизмов свободной ценностной институционализации индивида на основе новой аксиосистемы образовательного пространства. Подобное внимание к образовательно-аксиологической тематике определяется непрерывно возрастающей социокультурной значимостью образовательной сферы, что подтверждается огромным опытом философско-аксиологического знания об образовании, представленного в обзорных статьях журнала «Философия образования» [9-11]. Аксиологически-функциональная направленность образования как объект познания обнаруживается через его взаимодействие с общественными институтами (наукой, производством, культурой, семьей, государством и другими), где возникает необходимость определить ресурсные возможности общественных ценностей. Такой подход в контексте философии образования можно назвать философско-аксиологическим, который, в свою очередь, имеет отношение к социальной философии.

Необходимость определения традиционных-исторических особенностей онтологических аспектов ценностных оснований российского образования становится возможным в рамках анализа изменений ценностных основ образования, определения их исходных оснований для понимания становления ценностно-ориентированной самостоятельной институционализации индивида. С целью артикуляции концептуальных оснований аксиологии образования и практического разрешения кризисных тенденций российской социокультурной действительности востребован комплексный анализ ценностных ориентиров аксиосистемы образовательного пространства; определение оснований новой ценностно-ориентированной системы образования и встраивание их в систему научного знания отечественной философии образования.

Генезис и развитие изменений аксиологических оснований российского образования позволяет отследить, как происходила смена образовательных парадигм на соответствующих этапах общественной эволюции. В этой связи можно выделить следующие основные направления в формировании образовательных ценностей, обладающих спецификой российского своеобразия:

- первое, восходящее к древности через сложившуюся систему просвещения, имеет свои специфические традиционные ценностные ориентиры (универсальность, рациональность, трудолюбие, этические нормы, полифоничность, плюрализм [4]), представляющие ценность для выживания. Признание того, что государственная самостоятельность без собственного национального образования неминуемо приведет к утрате суверенитета и разрушению ментальности российского своеобразия. Специфика формирования образовательного социокода российской цивилизации более ясно обнаруживает себя в период культурного подъема Древней Руси в XII вв., когда основные образовательные ценности были обращены на культ труда, духовность, цельность знания и разума, отношение к святому, книжную мудрость и эстетические взгляды<sup>1</sup>;
- второе направление имеет в основе образовательные установки сознания, в которых закла-

<sup>1</sup> Российская история становления школьной системы образования ведет отчет с создания: дворцовой школы князя Владимира в Киеве (начало XI в.), школы Ярослава Мудрого в Новгороде (1030 г.), а позже и в других княжествах (Переславль, Курск, Суздаль, Чернигов). В этих школах «учения книжного» греческие учителя из Византии, а позже и отечественные просветители преподавали курс, охватывающий «семь свободных искусств» (книжная мудрость, церковное пение, техника мозаики, фрески, иконопись, искусство украшения, строительство и другие). Эстетика возрожденческой Италии нашла новое уникальное воплощение на землях Московии, в чем заключается наследие Русью мировой культуры и просвещения.



дывается общегосударственный ценностный потенциал, составляющий «стержневой компонент современного индивида» [1], проявляющийся в смысложизненных ценностях индивида. Выражающие предельные основания человеческого бытия смысложизненные ценности (идеалы, основные жизненные ориентиры, принципы и убеждения, специфические как для общества, так и для каждого индивида) характеризуют призвание, назначение, цели и задачи любого человека в аспекте развития своих способностей, стремлении сделать свой вклад в историю, в прогресс человечества, его культуру. Как свойство человеческой природы эти ценности представляют ценность для самоактуализации, самореализации и выступают сферой соприкосновения субъективного и объективного бытия, внутреннего и внешнего, единичного и всеобщего. В аспекте индивидуального существования смысложизненные ценности несут определенную степень оптимизма, включают в себя определенное призвание, восприятие своего места в универсуме актуальной реальности и признание ее за несомненное благо;

- третье направление подхода к получению образования основано на прагматической цели: подготовить специалиста определенного профиля. Соответственно получаемые им знания, умения, навыки и компетенции должны максимально соотноситься с его будущей специализацией, что непосредственно обеспечит жизненный успех индивиду как основному субъекту образовательных практик [3]. В данных обстоятельствах ценность образования декларирует свою инструментальную значимость, например, в достижениях других более значимых ценностей или удовлетворения от обладания образованием как ресурсом увеличения собственного благосостояния, обретения власти, специализированных знаний, лучшей ориентацией в делах, повышения своей конкурентоспособности. Ценность образования в динамике индивидуального бытия, принято считать «лифтом» для восходящей социальной мобильности и интеллектуальным ресурсом для модернизации общества.

По сути перечисленные компоненты составляют матрицу современного российского образования.

По какому пути идет современное российское образование?

Сегодня российская ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная; образование как ценность общественная и образование как ценность индивидуальная [6]. Одновременно имеет воплощение идея культуросообразности (в виде читаемых студентам всех специальностей общих предметов для расширения кругозора и всестороннего развития). С точки зрения социального

заказа данный ценностный ориентир явно не удовлетворяет насущных потребностей по формированию профессионала нового типа, в котором сейчас нуждается и государство, и общество. Для определения социокультурного потенциала вначале необходимо обозначить сущность вызовов времени и порождаемые ими требования, поскольку для разных социальных, профессиональных и национальных образовательных потребностей необходимы различные ее составляющие.

Точки роста новых образовательных ценностей предлагается усматривать в изменении субъектности в образовании и субъектности самого образования, поскольку субъективное бытие образования на аксиологическом уровне обладает способностью ценностно представлять общество, обладая определенным влиянием на его аксиосистему. В различных сферах техногенной культуры: в политическом и правовом сознании, искусстве, религии, нравственности, и, главное, в характере научной, технологической и социокультурной рациональности принципиально важно обнаружить эти точки роста. Значимо то, что научно-технологическое развитие является определяющим компонентом информационной революции, основой ее изменения и формирования новых состояний социальной жизни. Именно в научно-технологическом развитии переплетены коммуникационные связи фундаментальных ценностей техногенной культуры: результаты креативной деятельности, образцы научной рациональности, отношение к природе как ресурсу для преобразующей деятельности; понимания власти как контроля над природными и социальными объектами [5].

От аксиологического знания, содержащего ценностное отношение к происходящим переменам в обществе, потребуются разработка качественных изменений структуры индивидуального самосознания и потребностно-мотивационной сферы общества, происходящих под влиянием и в результате использования современных информационно-коммуникационных IT-технологий (а в будущем и искусственного интеллекта). Данный феномен киберсоциализации человека или социализации индивида в киберпространстве уже осуществляется в контексте усвоения и воспроизводства киберкультуры в рамках общественно-практической и персональной жизнедеятельности. А развитая аксиосистема образовательного пространства, основанная на соотношении всеобщих, общих и особенных характеристик ценностных устоев бытия человека и общества, способна как воспроизвести и сохранить национально-культурную идентичность обучающегося, так и развить плодотворные коммуникативные способности в современном поликультурном мире.

Знаниево-компетентностная модель глобального миропонимания востребует необходимость формировать как социальный универсализм (разносторонность в знаниях и сведениях), так и умение формулировать коллективно выраженную идею или цель. Осмысление сценариев глобализации, миросистемный анализ, поиск смысла общечеловеческого существования, миропонимание многополярного мира и логики построения общей культуры человечества создают основу для формирования новой реальности образовательного пространства. Поскольку в ней органично сочетаются мировоззренческие, социально-философские, экономические, научно-технические и технологические блоки знаний. «Мировоззрение» и «миропонимание» – разные по содержанию понятия. Миропонимание – это код, который формируется на уровне сознания или понимания, отсюда существует реальная возможность обозначить в этом образовательный идеал как аксиологическую основу новой социокультурной парадигмы современного российского образования.

Какова специфика сегодняшнего состояния социального бытия?

Современная информатизация с процессами быстрого устаревания знаний, стандартизация в области производства, конвейерный выпуск изделий и унификация, стереотипизация мышления со все усиливающимся потребительством, нарастающая надстройка материального над идеальным (брендовое сознание, снижение запроса на рефлексию, феноменология потребительства) усложняют жизненное пространство и актуализируют необходимость в приобретении специальных компетенций и умений рефлексировать над информационными событиями. Требования принятия на себя ответственности за свои чувства, мысли и поступки; разумную независимость; способности отличать реальность от вымысла; обоснованное чувство целостности собственной индивидуальности актуализируют приобретение современным человеком более ранней институционализации, сопровождающейся четким непротиворечивым пониманием социальной зрелости. Выраженное языком аксиологии образования понятие «социальная зрелость» – это представление о возмужалости, жизненном опыте или взрослости со всеми атрибутами их сопровождающими (самодидактики, самоактуализации, самостоятельности, самореализации, приобретении социального положения и другими).

Что вызовам современности может предложить образование в соотношении с социокультурными ресурсами?

1. Необходимо опираться на Логос русской культуры и философского знания, который, является отражением российской ментальности,

наиболее ярко представленный идеей Всеединства в работах В. С. Соловьева, С. Н. Булгакова, С. Н. Трубецкого, П. А. Флоренского, Л. П. Карсавина, С. Л. Франка. Аксиологическая значимость методологии Всеединства обусловлена наличием множественных связей, учетом многогранности и многоуровневости реальности, что создает возможность построения её объемной модели на ценностных константах. Осознание этого принципа и построение в соответствии с ним аксиосистемы образовательного пространства российского типа будет ориентировать на объединение разрозненных информационных фрагментов, выявляя их структуру и определяя формируемую ими систему на основе значимости бытия объекта, а также определенности, выраженной его качественными характеристиками, т. е. ценности. Владение таким умением будет способствовать развитию навыков анализа интегративных составляющих с определением характера и силы их влияния на конечный результат, что чрезвычайно важно для современного профессионала.

2. В новой аксиологии образования придерживаться комплекса фундаментальных (общественно-образовательных) и вариативных (смысл свободной институционализации индивида) ценностей. Фундаментальные ценности – это относительно постоянный комплекс материальных и духовных благ для жизни всего общества, определяющих внутренний стержень ценностных установок индивида. Они приоритетны, устойчивы и относительно неизменны. Существует необходимость в онтологической переориентации образования с установки «иметь образование» на установку «быть образованным», в приобретении самостоятельных навыков построения знаний и компетенций на эпистемологической основе, в декларировании инструментальной ценности всемерных образовательных стратегий. Вариативные ценности – это шкала внешних актуальных ценностных установок, способных свободно эволюционировать и видоизменяться, поскольку зависимы от смысловых установок индивидуального сознания, применения новых онтологических сфер образования, что требует эпистемологически эффективного поведения в условиях смены «когнитивной перспективы» и инструментального встраивания образования в реальные индивидуальные способы бытия. Парадигма конструирования образовательных ценностей, основанная на ценностно-ориентированном методологическом содержании, станет значимой аксиологической характеристикой современного образования, тесно связанной с практическими реалиями и возможностями общества и индивида.

Какова роль образовательных ценностей аксиологического знания в отношении к происходящим переменам в обществе?

В подобном ракурсе «образовательные ценности выступают не только как продукт сознания, но и как результат соотношения внешних и внутренних факторов всех социальных институтов» [7, с. 142]. Это онтологически целостный комплекс взглядов, убеждений, идеалов, где получающий образование индивид рассматривается высшей ценностью. Целью образования становится формирование мировоззрения, развитие профессиональной культуры, потребностей и мотиваций, а также комплекса «капиталов» (культурных, человеческих, интеллектуальных и других). Образовательными ценностями принято считать знания, умения, навыки, компетенции (в социокультурной парадигме), целеполагание (в государственной парадигме), методологическую рефлексию (в науке), постоянно обновляемые способы мыслительной деятельности (в информационной парадигме), содействие обеспечению преемственности (в семейной парадигме) [12].

Аксиосистема образовательного пространства в пределах социально-философского дискурса определяется как методологическое содержание философии образования, потенциал которой работает на преодоление ценностных противоречий образования, общества и индивида. Результативное взаимодействие данных противоречивых тенденций возможно при условии состоятельности становления новой экосистемы образовательных ценностей и собственно аксиосистемы как части социальной среды, представленной ценностным сознанием, имманентно вбирающим в себя сущность российского образования как социокультурного феномена. Аксиосистема как социокультурный феномен представляет собой исторически развивающуюся программу социального наследования и включает «культурную модель человека» и «образовательный идеал», отражающий систему ценностей общества [2]. Современная аксиология образования определена социокультурным и ценностным состоянием общественного сознания и одновременно подвержена ценностной интериоризации

из разных социальных сред (семьи, образовательных учреждений, сферы культуры и множества индивидуальных творческих процессов). Эти процессы достаточно противоречивы, но их диалектика обладает способностью преодолевать тенденции неопределенности и прогнозировать вызовы из будущего.

Историко-философский анализ социокультурной причинности аксиологии образования как доминанты российского социального развития, указывает на ценностно-ориентированную сущность всех процессов, сопровождающих социальное жизнеобеспечение. Для формирования новой аксиосистемы образовательного пространства необходимо использование философских критериев гуманизма в интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания. Подобная конвергенция, связанная с процессами модернизации образования, позволяет выявить новые принципы современной образовательной деятельности, основанной на диалектике коллективного/индивидуального и изменении субъектности основных акторов образовательного пространства (государства, общества и индивида). Так или иначе, все эти процессы обусловлены новой «культурной моделью человека» и современным представлением об «образовательном идеале». Современный образовательный идеал ориентирован на способность к миросистемному анализу; культуру многовариантного решения инновационных задач; возможность их оценки в условиях интеграции знаний; изменение всего образовательного процесса на приоритетной основе новых аксиологических возможностей. Но самым главным принципом в изменении векторов ценностного взаимодействия государства, общества и образования становится самостоятельная активность индивида по производству знаний как индивидуализированных возможностей совершенствования себя и окружающего мира. Поэтому включение в образовательный процесс новых смысложизненных и смыслообразующих ценностей связано с институциональной самостоятельностью.

### Библиографический список

1. Белозерцев, Е. П. Русское образование: уроки истории, идеи и принципы / Е. П. Белозерцев // *Alma mater*. – 1994. – № 5–6. – С. 55.
2. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук / Видт Ирина Евгеньевна – Тюмень, 2003. – 50 с.
3. Мельникова, А. А. Мнение А. А. Мельниковой: Российское высшее образование в вызовах времени: культура как ресурс / А. А. Мельникова // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2022. – 12(2). – С. 381–382.
4. Розов, Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н. С. Розов. – Новосибирск : НГУ, 1998. – 283 с.
5. Степин, В. С. Глобализация и диалог культур: проблема ценностей / В. С. Степин // *Век глобализации*. – 2011. – № 2. – С. 11.
6. Философия образования: словарь-справочник / составители И. В. Яковлева, Т. С. Косенко, Б. О. Майер. – Новосибирск : НГПУ, 2022. – 280 с.
7. Фомичева, Т. В. Образовательные ценности: диалектика общего и особенного / Т. В. Фомичева // *Социальная политика и социология*. – 2013. – Т. 2 (95). – № 3. – С. 138–154.

8. Яковлева, И. В. Становление и определение исходных оснований науки об образовании в журнале «Философия образования» (2001–2005 гг.) / И. В. Яковлева // Философия образования. – 2021. – Т. 21. – № 3. – С. 18–45.
9. Яковлева, И. В. Сущность, проблемы и перспективы отечественного образования в журнале «Философия образования» (2006–2010 гг.) / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко // Философия образования. – 2021. – Т. 21. – № 4. – С. 39–114.
10. Яковлева, И. В. Концептуальный плюрализм теории и практики развития образования в журнале «Философия образования» (2011–2015 гг.) / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко, Е. В. Ушакова // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 3. – С. 137–210.
11. Яковлева, И. В. Феноменологический анализ российского образовательного пространства // Вестник Томского государственного университета / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко. – 2021. – № 471. – С. 87–92.





## Раздел III

# ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 373.035.6

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-174-177

С. Г. Абрамкина, Л. В. Рыжикова

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## ОСОБЕННОСТИ РАННЕГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация:* в статье проанализированы особенности формирования гражданственности детей дошкольного возраста, изучены условия, положительно воздействующие на воспитание ребенка в ДОУ, отмечены показатели сформированности гражданственности дошкольников.

*Ключевые слова:* гражданственность, патриотизм, формирование гражданственности, ранне-гражданское воспитание, дошкольный возраст.

S. G. Abramkina, L.V. Ryzhikova

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## FEATURES OF EARLY CIVIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

*Annotation:* the article analyzes the features of the formation of citizenship of preschool children, studies the conditions that positively affect the upbringing of a child in a preschool educational institution, and marks the indicators of the formation of citizenship of preschoolers.

*Key words:* citizenship, patriotism, formation of citizenship, early civil education, preschool age.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение фундаментальной НИР по теме «Разработка концептуальных оснований формирования исторической памяти и гражданственности детей и молодежи» № 073-00087-22-02.

Одна из главных задач современной России состоит в формировании патриотического мышления и гражданской идентичности общества. Этот запрос диктует не только сложившаяся экономико-политическая обстановка, но и потребность общества и государства в объединении духовно-нравственного потенциала страны, формировании ее гражданской идентичности, основой которой является воспитание и обучение членов государства и общества, любящих Родину и ориентированных на овладение личностно значимыми нравственно-правовыми и политическими знаниями, мировоззренческими и культурными ментальными ценностями, обладающих способностью и готовностью реализовать на практике права и обязанности членов демократического общества.

Воспитание гражданственности – сложный и трудоемкий процесс, начинающийся с детства и продолжающийся всю жизнь. Он направлен на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина. Быть гражданином – значит сознательно и активно выполнять гражданские обязанности и гражданский долг перед обществом, Родиной, обладать такими качествами личности, как патриотизм и интернационализм, гуманное отношение к людям и добросовестное отношение к труду.

Вопросы гражданско-патриотического воспитания всегда интересовали исследователей: педагогов, психологов, социологов, правоведов и других. Особое внимание к этой проблеме определялось и определяется процессами внутренней и внешней политики нашего государства, спецификой задач, стоящих перед обществом. Первое, на что исследователи обращали внимание, это зависимость процесса формирования гражданственности от нравственного воспитания. В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой под гражданственностью понимается «нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны» [1, с. 31]. Современные педагоги в своей практической деятельности ориентируются на понимание гражданственности, как базовой ценности личности, поэтому решают стоящие перед ними задачи комплексно: воспитывают личность все-сторонне.

Социальные психологи (А. Г. Асмолов, Д. Б. Эльконин) обращают внимание на гражданское самоопределение личности. Быть гражданином, значит, иметь свою позицию в отношении страны, народа своей страны, соблюдать законы, обязанности, причем, делать это добровольно, а не по принуждению. По мнению психологов, гражданственность выступает как достаточно сложное образование психики, которое включает в себя знания, переживания и

поступки, следовательно, демонстрирует нравственную позицию личности.

Исследователи социально-политической сферы проблему формирования гражданственности рассматривают через призму проблем современного общества: расширение неблагоприятной среды социального пространства, не согласованная деятельность социальных институтов ведут к утрате общественных ценностей и традиций. Все это оказывает негативное влияние на сознание подрастающего поколения страны, принижает воспитательное воздействие российской культуры, искусства, образования, как важнейших факторов воспитания гражданственности.

Исследователи социально-политической сферы (Д. В. Ольшанский, Р. В. Рывкина, С. А. Кравченко) понятие гражданственность рассматривают как «приверженность интересам политического сообщества, чаще всего государства, готовность идти на жертвы ради этих интересов. Разные плоскости понимания гражданственности образуют широкий контекст, сближая это понятие с политическим участием и политической активностью» [2, с. 99]. Такое понимание вполне соотносится с официальными документами, ставящими перед российским обществом и, в частности перед педагогами, задачи гражданского воспитания детей и молодежи.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» в качестве приоритетной выдвигает задачу перед системой образования обеспечить «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов» [3].

Пристальное внимание к проблемам гражданского воспитания поставило на повестку дня необходимость воспитания основ гражданственности у подрастающего поколения. Наиболее благоприятен для эмоционально-психологического воздействия на ребенка дошкольный возраст, для которого характерны наибольшая обучаемость, податливость педагогическому влиянию, сила и глубина впечатлений, детские образы восприятия очень яркие и сильны и поэтому остаются в памяти на долгое время.

Сущность и содержание понятия «основы гражданственности у детей старшего дошкольного возраста», которое рассматривается как гармоничное сочетание патриотических чувств, нравственной и правовой культуры, выражающихся в осознании и соблюдении правовых, моральных, социальных норм поведения, толерантного от-

ношения к другим людям, можно представить в единстве следующих компонентов: когнитивного (знания о своих правах и обязанностях, большой и малой родине, людях разных национальностей); эмоционального (уважение к правам человека, любовь к Родине, доброжелательное отношение к людям других национальностей); деятельностного (умение применять знания на практике в различных видах деятельности (игровой, трудовой, творческой), выполнение прав и обязанностей, соблюдение правил культуры межнационального общения. Чтобы заложить в сознание детей старшего дошкольного возраста тот образ совершенства отношений личности и общества, который определяет способ мышления и деятельности человека, необходимы определенные усилия общества, государственных учреждений, семьи, педагогов. С 2013 года вступил в силу федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [4], в соответствии с требованиями данного закона был разработан Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, получивший статус законности с 1 января 2014 года [5].

Перед педагогами и воспитателями дошкольных учреждений РФ в соответствии с требованиями ФГОС ставятся следующие задачи:

- расширить и обогатить знания детей старшего дошкольного возраста о родной республике, о народах, его населяющих, его природе; о России, культуре, быте и традициях народов, проживающих на ее территории;
- воспитать чувство гордости на свою страну, бережное отношение к окружающей природе;
- формировать полилингвальную личность, владеющую национально-культурными нормами речевого поведения в разных ситуациях межличностного и межкультурного общения, то есть нормами культуры речи и общения;
- создание условий для развития интеллектуального, нравственного, эстетического потенциала личности;
- воспитание гражданина, патриота.

На основе главных целей и задач, стоящих в сфере дошкольного образования, определяется перечень ключевых образовательных компетенций в дошкольном возрасте, среди которых патриотическое и гражданское воспитание дошкольников, приобщение воспитанников к общечеловеческим ценностям: природе, произведениям искусства, являющимся результатами труда и творчества. Особый акцент при этом делается на воспитании любви к родному краю, природе, приобщении подрастающего поколения к культуре, обычаям и традициям народа, его духовным и нравственно-эстетическим ценностям.

Одним из основных принципов дошкольного образования по ФГОС является приобщение

детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. В стандарте отмечено, что познавательное развитие предполагает формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, особенностях природы, многообразии стран и народов мира.

Старший дошкольный возраст, по мнению психологов и педагогов (Л. И. Божович, Л. С. Выготского, М. Я. Лисиной, Д. Б. Эльконина и других) является периодом становления личности, ее индивидуальности и в определенной степени определяет дальнейшее развитие человека. Вследствие этого возникает необходимость в развитии у дошкольников значимых характеристик, способностей личности как субъекта деятельности, а именно способности прогнозировать и конструировать собственную деятельность, включаться в различные виды деятельности и формы общения с другими людьми, самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом. Для этого необходимо сформировать у ребенка комплекс определенных знаний, личностных качеств и черт характера. А именно:

- гражданскую ответственность и мужество, социальную активность, готовность защищать Родину;
- уважение законов российского государства, правовых норм;
- уважение к родителям, своему роду, традициям и истории своего народа, осознание своей принадлежности к нему.

Образовательное учреждение выступает как условная среда для развития ребенка. Объединённые усилия семьи и педагогов дошкольного образовательного учреждения создают возможность формирования гражданской идентичности ребенка. Механизм построен на использовании форм, средств и методов, доступных и интересных для ребенка. Это могут быть объяснительно иллюстративные методы, включающие объяснения педагога, беседы, чтение художественной литературы, рассматривание картин, иллюстраций; информационные методы включают просмотр слайдов, видеоматериалов, выполнение интерактивных заданий. Одним из наиболее доступных и интересных для ребенка методов социализации является игра. Игра необходима для формирования гражданской идентичности ребенка, когда педагог вносит все новые элементы из жизни общества. Здесь используется метод творческой импровизации. Этот метод предполагает свой, осознанный путь взаимодействия со сверстниками, возможность осознания себя гражда-

нином. Детей, их родителей и ДОУ в вопросах формирования гражданина может объединять театральное искусство, которое является способом передачи опыта поколений и методом, охватывающим накопленную временем мудрость русского народа, создающим определенный жизненный уклад, окружающий ребенка, с его ценностями и нормами. Ведь именно семья обладает признаками социального института и является для ребенка-дошкольника первой общественной средой, через которую он познает весь окружающий его социальный мир. Исходя из признания важности семьи для формирования гражданской позиции ребенка, социализации его, необходимо находить пути вовлечения семьи в образовательный процесс, ведь педагогов и родителей объединяет одна и та же цель – воспитание развитой личности.

В ходе совместной театральной деятельности родители осмысливают воспитательный потенциал театральной культуры, приобретает опыт совместных переживаний, происходит осознание своего места в общественных системах, изменяется характер поведения, осуществляется взаимодействие с детьми, открываются новые возможности для совместного творчества. Детям театральная деятельность в детско-взрослом объединении даёт возможность удовлетворить потребность в любви, одобрении значимых взрослых, в овладении социальными способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, в познании окружающего мира, в информационном обмене. При тесном сотрудничестве с семьёй дошкольное образовательное учреждение, изучив участие родителей в гражданском воспитании, совместные виды деятельности и взаимоотношения между членами семьи, будет способно обеспечить в полной мере индивидуальный и дифференцированный подход к процессу воспитания личности каждого ребенка. Важным средством, обеспечивающим сильное воспитательное и обучающее воздействие, является телевидение. Оно обеспечивает наглядность, достоверность, раскрывает сущность процессов в динамике и развитии.

Организацию работы по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста можно рассматривать через реализацию комплекса педагогических условий, способствующих эффективности воспитательного процесса: разработка познавательно-развлекательных программ, например «Я россиянин», «Моя Родина – Россия», «Символика России», создание предметно-развивающей среды, способствующей воспитанию гражданских качеств дошкольника, включающей литературный банк произведений художественно-гражданского содержания, актуализацию в играх гражданской



направленности, приобщение детей к наследию родного края посредством экскурсионно-краеведческой деятельности [6]. Использование различных методов дает возможность сделать процесс познания для ребенка понятным и мотивирует применять полученные знания в реальных социальных отношениях.

Воспитывая гражданина, мы, прежде всего, заботимся о формировании его убеждений. Убеждения складываются в активной, общественно ценной жизни на основе мировоззренческих взглядов, знаний, идей. Обдуманное и пережитое, идеи становятся убеждениями. Они определяют потребности, побуждают к действиям, мотивируют поступки. Одна из центральных задач формирования гражданственности заключается в том, чтобы идейно-нравственные знания ребят доводить до личностного принятия, до того, чтобы они стали убеждениями и приобрели побудительную силу мотива. В. А. Сухомлинский под-

черкивал, что «детство – каждодневное открытие мира. Нужно, чтобы это открытие стало прежде всего познанием человека и Отечества. Чтобы в детский ум и сердце входила красота настоящего человека, величие и ни с чем не сравнимая красота Отечества» [7, с. 12-13].

Суть гражданского воспитания заключается в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками. Знание и следование традициям родной страны являются естественным способом гражданского воспитания, воспитания чувства любви к Отечеству. Воспитывая будущее поколение, необходимо помнить, что обществу нужен здоровый, полный сил и энергии гражданин, и от того, как будут решаться задачи гражданского воспитания детей и молодежи, во многом зависит будущее нашей страны.

### Библиографический список

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.
2. Ольшанский, Д. В. Политико-психологический словарь / Д. В. Ольшанский. – Москва : Академический проект, 2002. – 576 с.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года. – URL : <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/231200> (дата обращения 14.09.2022).
4. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL : <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения 14.09.2022).
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. – URL : <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 15.09.2022).
6. Комратова, Н. Г. Патриотическое воспитание детей 6-7 лет : методическое пособие / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. – Москва : Сфера, 2007. – 207 с.
7. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский / сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1985. – 270 с.

УДК 37.037

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-177-181

**А. В. Агабекян, А. В. Блажко, В. А. Эртель**

*Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия*

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СПОРТИВНО-МАССОВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

**Аннотация:** В статье описан ряд инновационных форм проведения спортивно-массовой работы в медицинском вузе преподавателями физической культуры и вузовским спортивным клубом. Обобщены некоторые результаты освоения нового педагогического опыта общекультурной и спортивно-массовой работы со студентами, в том числе, в условиях пандемии и увеличения доли дистанционного обучения в вузе.

**Ключевые слова:** медицинское образование, учебная и внеучебная деятельность, спортивно-массовая работа, инновационные педагогические подходы.

A. V. Agabekyan, A. V. Blazhko, V. A. Ertel  
*Altai State Medical University, Barnaul, Russia*

## INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF MASS SPORTS WORK IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN A MEDICAL UNIVERSITY

Annotation: The article describes a number of innovative forms of mass sports work in a medical university physical education teachers and a university sports club. Some results of mastering the new pedagogical experience of general cultural and mass sports work with students are summarized, including in the context of a pandemic and an increase in the share of distance learning at a university.

Key words: medical education, educational and extracurricular activities, mass sports work, innovative pedagogical approaches.

Спортивно-массовая работа в современном вузе на примере Алтайского государственного медицинского университета (АГМУ) по своему назначению является многофункциональной. Она связана с привлечением студентов к общественным мероприятиям, с их социализацией в процессе физкультурно-массовой работы, с укреплением их психофизического здоровья, с развитием профессионально-прикладных физических качеств и с приобщением к здоровому образу жизни. Подготовка к проведению физкультурно-массовых мероприятий осуществляется, во-первых, в процессе физического воспитания на занятиях по физической культуре, во-вторых, при посещении значительным числом студентов спортивных секций АГМУ, которых более двадцати, а также при специальной подготовке сценариев каждого значимого культурного спортивно-массового мероприятия. Но данная работа должна постоянно совершенствоваться по всем указанным направлениям. Это обусловлено тем, что постоянно изменяются условия образовательной среды вуза, на которую надо быстро и адекватно реагировать. Преподаватели физической культуры обязаны совершенствовать свое мастерство при регулярном прохождении курсов повышения квалификации, а тренеры спортивных секций – осваивать новые виды работы со сборными командами, получать новый опыт на соревнованиях и в процессе судейства по разным видам спорта. Все это в совокупности приводит к актуализации разработки и применения инновационных методов спортивно-массовой работы в вузе, особенно с учетом необычных условий обучения, создавшихся в условиях пандемии и увеличения доли дистанционного обучения, в том числе, по физической культуре и спорту.

В статье показаны эффективные способы осуществления спортивно-массовых мероприятий в АГМУ, которые могут быть рекомендованы к применению в качестве обмена опытом в других российских вузах. Считаем эффективным полученный опыт проведения соревнований по ряду видов спорта в условиях самоизоляции

и невозможности выезда многих команд к общему месту соревнований. Также эффективным является использование новых видов информационно-компьютерных технологий для привлечения многих студентов к физической культуре и спорту и для их широкого обмена опытом по индивидуально-групповому проведению занятий по физической культуре и оздоровительным мероприятиям.

Спортивно-массовые мероприятия в любом вузе проводятся при обязательном участии кафедр физической культуры и спортивных клубов. Алтайский государственный медицинский университет в этом смысле не является исключением. Практически все культурно-массовые и спортивно-оздоровительные мероприятия в АГМУ проводятся с участием кафедры физической культуры и здорового образа жизни (заведующий кафедрой ФК и ЗОЖ, доцент П. Г. Воронцов) и спортивного клуба АГМУ (председатель спортклуба В. А. Эртель).

Вся указанная работа осуществляется на основе вузовского управления и самоуправления (ректорат университета, входящие в него институты и факультеты, вузовские профсоюзные и студенческие организации). Это не что иное, как менеджмент образовательной организации. А. П. Братчиков, Ю. Н. Москвичев, В. П. Черкашин, А. И. Шамардин и другие пишут: «Ключевая роль в достижении поставленной цели отведена стратегическому управлению качеством образовательной деятельности – процессу реализации стратегии по поддержанию сбалансированности между целями и возможностями их достижения» [7, с. 309]. Авторы утверждают, что во внутривузовском управлении имеет место специфика в зависимости от профиля вуза и от направления осуществляемой работы. Есть такая несомненная специфика и в области педагогики физической культуры и спорта. Здесь внутривузовское управление предстает как «физкультурно-спортивный менеджмент – особый структурно-динамический комплекс в системе вузовского управления, на базе которого осуществляется общая организа-

ция спортивно-массовой, физкультурно-оздоровительной работы со студентами под руководством опытных педагогов, объединенных в структурные подразделения, совместно работающих по перспективным и текущим планам и реализующих цели комплексного психофизического воспитания личности студентов средствами физической культуры» [11, 12].

В Алтайском государственном медицинском университете спортивно-массовая и физкультурно-оздоровительная работа регламентируется такими базовыми вузовскими документами, как «Положение о спортивном клубе» и «Положение о спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работе» в вузе. Оптимально спланированные и регулярно проводимые мероприятия в вузе стимулируют развитие психофизических качеств будущих врачей путем широко проводимой культурно-массовой спортивно-оздоровительной работы с целью приобщения молодежи к здоровому образу жизни [3; 4; 5; 6; 8; 10].

Спортивно-технические достижения способствуют лучшей подготовке и воспитанию физкультурников (массовый спорт), создают основу для активного оздоровительного отдыха. «В процессе организации и проведения массовых физкультурно-спортивных мероприятий решается целый ряд важных социальных задач. Основными из них можно считать следующие: пропаганду физической культуры и спорта; рекламу форм и видов физкультурно-оздоровительных занятий; выявление перспективной (в плане спортивных достижений) молодежи; воспитание ряда прикладных навыков и умений; патриотическое и культурное воспитание студентов; повышение коммуникативности людей в одной и разных возрастных группах (студенты, педагоги, тренеры); подведение итогов деятельности спортивных коллективов по определенным видам спорта; отстаивание чести вуза на спортивных соревнованиях разного уровня, вплоть до всероссийских и международных; обмен прогрессивными методами организационно-воспитательной работы со студенческой молодежью и т. д.» [11, с. 411]. Физкультурно-спортивная подготовка осуществляется по основным видам спорта. Это спортивные игры, лыжные гонки, многоборье, спортивный туризм, ориентирование, теннис, дартс, легкая атлетика, силовые единоборства и т. д. Главной целью всех проводимых мероприятий является приобщение студентов к здоровому образу жизни.

Наиболее значимым мероприятием, проводимым в масштабах медицинских и фармацевтических вузов России, начиная с 2009 года, является Всероссийский смотр-конкурс «ВУЗ здорового образа жизни». Сборная студенческая команда АГМУ регулярно участвовала в этом конкурсе, неоднократно занимая призовые места. При этом

обязательно «учитывается специфика медицинского образования. Она заключается в том, что в своей будущей профессии врач должен нести ответственность за здоровье населения, отдельных людей по месту участковой деятельности или по профилю заболеваний. При этом он обязан не просто осуществлять лечебные или профилактико-оздоровительные мероприятия, но и своим образом жизни, своим отношением к здоровью показывать личный пример верного отношения человека к организации собственной жизнедеятельности. Иными словами, будущему врачу здоровье жизненно необходимо по нескольким причинам: для выработки собственного здорового образа жизни; для того, чтобы переносить весьма высокие нагрузки и даже перегрузки в будущей профессиональной деятельности; чтобы быть личным примером для больных в умении постоянно поддерживать собственный высокий уровень здоровья в течение длительного жизненного периода в изменяющихся условиях социально-природной жизни» [2, с. 180].

Однако 2019-2021 годы ознаменовались сложной эпидемиологической ситуацией. Распространение коронавирусной инфекции резко ограничило возможные контакты между людьми, образовательными организациями. Более чем на год стали невозможными крупные студенческие соревнования между вузами, нарушилась традиционная схема проведения спортивно-массовых мероприятий. Стали налаживаться качественно новые формы дистанционного обучения в вузе, в том числе, по физической культуре и спорту [10]. В создавшихся условиях кафедрой физической культуры и здорового образа жизни и спортивным клубом АГМУ были разработаны новые формы организации спортивно-массовых мероприятий в условиях частичной самоизоляции. Приведем следующий инновационный вид спортивно-массовой деятельности. А именно, АГМУ организовал первый в истории чемпионат России по скиппингу (прыжки со скакалкой) среди медицинских и фармацевтических вузов в режиме онлайн [1]. Он проходил 23 апреля 2021 года. Главной особенностью соревнований явилась дистанционная форма проведения – такой формат в России был использован впервые. Чемпионат был организован с целью профилактики здоровья у студентов как этапа восстановления после распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19, популяризации здорового образа жизни и привлечения обучающихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Турнир проходил более восьми часов. В соревнованиях участвовали студенты очной формы обучения из 12 вузов России: Алтайского ГМУ, Башкирского ГМУ, Волгоградского ГМУ, Воронежского

ГМУ, Кубанского ГМУ, Омского ГМУ, Оренбургского ГМУ, Первого Московского ГМУ, Приволжского исследовательского МУ, Рязанского ГМУ, Смоленского ГМУ, Пермской ГФА.

Организаторами был составлен график с учетом часовых поясов (от восточных до центральных вузов) и с индивидуальным временем подключения. Соревнования были лично-командными. В состав команды входили 3 студента и 3 студентки, представитель (тренер) команды и технический специалист для интернет-соединения. Упражнения выполнялись на скакалке, имеющей счетчик. Для участия в чемпионате необходимо было иметь одинаковый спортивный инвентарь.

Перед началом выполнения упражнений необходимо было показать счетчик на веб-камеру с обнуленным результатом судейской комиссии, возглавляемой зав. кафедрой физической культуры и ЗОЖ АГМУ Павлом Воронцовым. Упражнения выполнялись в течение одной минуты, считалось количество прыжков. Результат каждого участника заносился в электронную таблицу. Первое место в командном зачете занял Смоленский государственный медицинский университет, второе – Пермская государственная фармацевтическая академия, а третье – Алтайский государственный медицинский университет.

Таким образом, при любых социальных условиях спортивно-массовая работа со студентами в вузе, особенно медицинском, жизненно необходима для приобщения будущих профессионалов

к здоровому образу жизни. Но резкое изменение этих условий требует соответствующей адаптации форм и методов физкультурно-спортивного менеджмента в вузе, что и было показано в данной статье на примере работы профессорско-преподавательского коллектива АГМУ со студентами.

Таким образом, высокая динамика современной общественной жизни требует быстрой, адекватной и, по сути, развивающей адаптации к ней образовательных учреждений. На примере опыта инновационной культурно-педагогической деятельности кафедры физической культуры и здорового образа жизни и спортивного клуба Алтайского государственного медицинского университета, представленных новых форм эффективной спортивно-массовой работы со студентами разных курсов доказано, что студенты младших курсов более активно участвуют в вузовских культурно-массовых мероприятиях, а старшекурсники, набираясь физкультурно-спортивного опыта, результативно участвуют в соревнованиях разного уровня по основным видам спорта – спортивным играм, лыжным гонкам, многоборью, спортивному туризму, ориентированию, теннису, дартсу, по легкой атлетике, силовым единоборствам и т. д. Опыт проведения спортивных соревнований и олимпиад в условиях пандемии с применением дистанционных технологий показа выступлений спортсменов, подсчета результатов и награждения призеров дает позитивный результат.

### Библиографический список

1. АГМУ организовал первый в истории чемпионат России по скиппингу (прыжки со скакалкой) среди медицинских и фармацевтических вузов в режиме онлайн (27 апреля 2021 16:30). – URL : <http://www.altaisport.ru/post/25945> (дата обращения 15.09.2022).
2. Бабушкин, И. Е. Развитие физкультурно-оздоровительной работы в медицинском вузе по общероссийскому направлению «Вуз здорового образа жизни» / И. Е. Бабушкин, П. Г. Воронцов, А. Ю. Жариков // *Философия образования*. – 2016. – № 5 (68). – С. 175-184.
3. Организация оздоровительных спортивно-массовых мероприятий в АГМУ / А. В. Блажко, В. Н. Иванова, К. Н. Полотнянко, В. А. Эртель // *Физическая культура, спорт и проблемы ЗОЖ в системе медицинского образования : материалы всероссийской научно-практической конференции (Москва, 02.2018 г.)*. В 2 частях. – Барнаул–Москва : АГМУ, 2018. – Часть 2. – С. 16-22.
4. Блажко, А. В. Оздоровление молодежи с помощью игровых видов спорта (на примере баскетбола) / А. В. Блажко, К. Е. Полотнянко, М. С. Терентьев // *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (19-20.11. 2021 г.)*. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – С. 208-210.
5. Проблема формирования здорового образа жизни и разнообразие систем педагогического управления / П. Г. Вегнер, К. Е. Полотнянко, Е. В. Ушакова, Н. А. Химичева // *Философия образования*. – 2016. – № 5 (68). – С. 166-174.
6. Воронцов, П. Г. Воспитательная роль русских спортивно-оздоровительных игр в формировании физической культуры обучающихся / П. Г. Воронцов // *Традиционная народная культура как действенное средство патриотического воспитания и формирования межнациональных отношений : материалы всероссийской научно-практической конференции ( 10. 2016 г.)*. – Барнаул : БЮИ МВД России, 2016. – С. 96-99.
7. Модели управления качеством образовательной деятельности в вузах физкультурного профиля : монография / А.И. Шамардин [и др.]. – Волгоград : ВГАФК, 2011. – 407 с.
8. Патриотизм и развитие волевых качеств молодежи в спортивно-оздоровительной деятельности вуза / О. А. Роганов, П. Г. Воронцов, Л. Г. Шебалина, В. А. Эртель // *Философия образования*. – 2016. – № 6 (69). – С. 122-131
9. Шебалина, Л. Г. Специфика физкультурной подготовки обучающихся в условиях дистанционного обучения и самоизоляции / Л. Г. Шебалина, Л. В. Байкалова, Н. М. Лобыгина // *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы со-*



временного образования : материалы III Всероссийской научно-практической конференции (19-20 ноября. 2021). – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – С. 329-333.

10. Шебалина Л. Г., Иванова В. Н. Ленская И. Ф. Современный Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» в высших учебных заведениях / Л. Г. Шебалина, В. Н. Иванова, И. Ф. Ленская // Физическая культура и спорт в жизни студенческой молодежи : материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию города Омска. – Омск : Омский университет дизайна и технологий, 2016. – URL <http://files.mail.ru/85B42BAB5E30422ABCE301C1C8741366> (дата обращения 15.09.2022).
11. Менеджмент в сфере спортивно-массовой работы со студентами в вузе / В. А. Эртель, П. Г. Воронцов, Е. В. Ушакова, С. В. Шаропова // Физическая культура и спорт в жизни студенческой молодежи: материалы III Международной научно-практической конференции (Омск, 04.2017 г.). – Омск : ОмГТУ, 2017. – С. 409-416.
12. Achievements of the Altai State Medical University in the All-Russian Competition "University of a Healthy Lifestyle" / P. G. Vorontsov [and etc] // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Education, Health and Human Wellbeing (ICEDER 2019). – Paris, France : Atlantis Press, 2020. – P. 464-468. URL: <https://doi.org/10.2991/iceder-19.2020.91>How to use a DOI? (дата обращения 15.09.2022).

УДК 377

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-181-183

**Е. В. Андреева**

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация:* Формирование познавательных универсальных учебных действий – основа образовательных стандартов нового поколения. Познавательные УУД направлены на развитие способности обучающихся самостоятельно усваивать новые знания, формировать необходимые умения в частности и развивать собственную компетентность в целом, а также успешно применять полученные знания и умения в жизни. В статье говорится о разнообразных направлениях реализации внеурочной деятельности в начальной школе, что даёт возможность педагогу успешно формировать познавательные универсальные учебные действия обучающихся посредством целенаправленной и систематической работы с детьми.

*Ключевые слова:* начальная школа, ФГОС НОО, внеурочная деятельность, познавательные универсальные учебные действия, метод проектов, личностное развитие.

**E. V. Andreeva**

*South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia*

## **FEATURES OF THE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

*Annotation:* The formation of cognitive universal educational actions is the basis of educational standards of the new generation. Cognitive DMS are aimed at developing the ability of students to independently assimilate new knowledge, form the necessary skills in particular and develop their own competence in general, as well as successfully apply the acquired knowledge and skills in life. The article talks about various areas of implementation of extracurricular activities in primary school, which allows the teacher to successfully form cognitive universal educational actions of students through purposeful and systematic work with children.

*Keywords:* primary school, FGOS NOO, extracurricular activities, cognitive universal educational activities, project method, personal development.

**П**роблема формирования универсальных учебных действий (УУД) в начальной школе в настоящее время считается нерешённой. Это связано с изменениями в структуре основной образовательной программы начального общего образования, представленными в Федеральном государственном образовательном стан-

дарте начального общего образования (ФГОС НОО) в виде целевых ориентиров. Среди этих изменений имеются характеристики познавательного развития ребенка на уровне завершения начального общего образования: развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий,

становление сознания; развитие воображения и творческой активности обучающихся [3]. Решить данную проблему, минуя процесс формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников, невозможно, так как успешно сформированные познавательные универсальные учебные действия у подрастающего поколения являются фундаментом для развития познавательной деятельности в дальнейшем, становятся мотивом возникновения и высшей формой проявления познавательных потребностей человека.

В исследованиях Д. С. Елисеевой, Г. Г. Кравцова, М. В. Матюхиной и других педагогов познавательные универсальные учебные действия рассматриваются как основной мотив умственной деятельности ребёнка. Учёные отмечают, что процесс познания человека характеризуется стремлением проникнуть в суть явлений, отразить в сознании закономерности и противоречия, уточнить причинно-следственные связи. Низкий уровень развития данного процесса может привести, в первую очередь, к снижению познавательной активности и, в дальнейшем, к неуспеваемости детей в школе, отсутствию мотивации к обучению, снижению самооценки и, в итоге, неуспешной социализации.

Понятие «универсальные учебные действия» появилось в связи с принятием образовательных стандартов в отечественном образовании. К. Б. Хлапушина утверждает, что в широком значении УУД – это способность к обучению, либо некоторая способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового опыта [4]. По мнению Н. В. Медведевой, сформированные универсальные учебные действия в узком значении – это совокупность действий обучающихся, которые обеспечивают самостоятельное усвоение знаний и формирование умений [2]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, «Универсальные учебные действия» – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению [3].

В соответствии с ФГОС НОО основная образовательная программа начального общего образования реализуется образовательной организацией, в том числе, и через внеурочную деятельность. Она направлена на достижение планируемых результатов освоения образовательной программы и должна осуществляться в разных формах, по разным направлениям. Целью и задачами внеурочной деятельности в начальных классах, согласно ФГОС НОО, является, соответственно, создание условий для прояв-

ления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижение духовно-нравственных ценностей и культурных традиций, обеспечение адаптации ребенка к школе, оптимизация учебной нагрузки обучающихся, а так же учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Необходимо стремиться к тому, чтобы для ребёнка школа после уроков стала пространством творчества, проявления и раскрытия для каждого своих интересов, своих увлечений, своих внутренних резервов. Педагог должен помнить, что внеурочные занятия школьник вправе выбирать, ориентируясь на собственные интересы. Важно заинтересовать ребёнка процессом раскрытия собственной личности, сделать всё, чтобы школа стала для него комфортной средой и превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания и образования.

Внеурочная деятельность в начальных классах организуется в различных формах, основными из которых являются объединения дополнительного образования (ОДО) и занятия в группе продленного дня. Внеурочные занятия – это не продолжение, а углубление и расширение базового содержания образования. Благодаря этому у каждого учащегося младшего школьного возраста (совместно с его родителями) появится возможность выбрать себе интересное дело, в котором, в отличие от учебной деятельности, в наибольшей степени проявляются таланты и возможности ребенка, его способности, склонности, притязания [1].

В соответствии с ФГОС НОО существует несколько направлений реализации внеурочной деятельности на начальной ступени общего образования:

- спортивно-оздоровительное направление;
- духовно-нравственное направление;
- общеинтеллектуальное направление;
- общекультурное направление;
- социальное направление.

Особенностью формирования у детей младшего школьного возраста познавательных УУД посредством внеурочной деятельности является диверсификация этого процесса. При грамотно спланированной, целенаправленной организованной работе педагога, познавательные УУД младших школьников могут успешно формироваться в ходе реализации любого направления внеурочной деятельности.

В спортивно-оздоровительном направлении формирование познавательных УУД может осуществляться посредством получения обучающимися информации о здоровом образе жизни и его составляющих; знакомство с правилами проведения различных подвижных игр, и освоение новых навыков двигательной активности также

способствуют разностороннему развитию личности младших школьников.

Широкие возможности в плане формирования познавательных УУД даёт осуществление внеурочной деятельности в рамках общеинтеллектуального, духовно-нравственного, общекультурного и социального направлений. Всевозможные формы педагогической работы в рамках этих направлений позволяют ребёнку не только развить и укрепить познавательный интерес, но и открыть новые горизонты в плане понимания собственных возможностей: дать возможность развитию творческого потенциала, коммуникативным навыкам, гармонично повысить самооценку. Викторины, тематические экскурсии и беседы, лектории, кинопоказы, квесты, организация кружков по интересам и секций – далеко не полный перечень доступных и необходимых форм работы педагога, способствующих формированию познавательных универсальных учебных действий младших школьников.

Особого внимания заслуживает использование во внеурочной деятельности метода проектов. В содержании педагогической работы по формированию познавательных УУД в ходе реализации проектно-исследовательской деятельности можно выделить следующие ключевые компоненты:

- проведение наблюдения и экспериментов (под руководством учителя);
- осуществление расширенного поиска информации с использованием ресурсов библиотек и сети интернет;
- обучение основам ознакомительного, творческого, усваивающего чтения;
- формулировка объяснения явлений, процессов, связей и отношений, выявляемых в ходе исследовательской и проектной деятельности.

В начальной школе обучающимся более доступны и понятны творческие проекты – это проекты, результаты которых могут быть оформлены в виде доклада и презентации, статьи в школьной газете, репортажа, сценария, альбома, продукта прикладного творчества. По количеству участников проекты бывают индивидуальные, парные и групповые (в рамках одной группы – всего класса, например, или между группами). По продолжительности выполнения проекты могут быть краткосрочными (для решения небольшого вопроса или части более крупной проблемы), средней продолжительности (в рамках одного месяца) и долгосрочными (от одного до нескольких месяцев). Грамотно спланированная педагогом реализация метода проектов позволяет младшим школьникам через проживание «ситуации успеха» почувствовать себя значимыми, талантливыми, успешными, способными преодолевать различные проблемные ситуации.

Таким образом, внеурочная деятельность, гармонично дополняя образовательную деятельность, должна осуществляться в разнообразных формах, которые отличаются от классно-урочной системы. Она направлена на проведение досуга детей, а также углубленного изучения материала учебных предметов. При грамотно спланированной деятельности педагога в процессе внеурочной работы осуществляется формирование универсальных учебных действий младших школьников, в том числе, познавательных. Важно помнить, что внеурочная работа также ориентирована на создание комфортных условий для неформального общения обучающихся класса или учебной параллели, имеет выраженную воспитательную и социально-педагогическую направленность, способствует успешной социализации младших школьников.

### Библиографический список

1. Жмакина, Н. Л. Внеурочная деятельность как средство формирования логических универсальных учебных действий у младших школьников / Н. Л. Жмакина, И. Ю. Разуваева // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы IX научно-практической конференции. – Нижневартовск, Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 293-299.
2. Медведева, Н. В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании / Н. В. Медведева. // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 11. – С. 74-81.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. N 373. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/) (дата обращения: 27.09.2022)
4. Хлапушина, К. Б. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий у обучающихся / К. Б. Хлапушина, Л. Н. Савина // Вестник ПензГУ. – 2015. – №2 (10). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-obuchayuschihsya> (дата обращения: 27.09.2022).

УДК 37.026.9

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-184-188

Л. А. Андриевская, Д. Р. Бондарь

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ПУТЕМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

*Аннотация:* Проблема развития творческого мышления у младших школьников побуждает многих исследователей искать более эффективные способы её решения. В статье авторы представляют разработку педагогического проекта развития творческого мышления обучающихся в начальной школе путем использования проблемных ситуаций в учебной деятельности. Эффективность педагогического проекта подтверждается результатами проведенного эксперимента. Предложенный в статье педагогический проект может быть использован в организации учебного процесса, направленного на развитие творческого мышления младших школьников на уроках математики.

*Ключевые слова:* творческое мышление, проблемное обучение, проблемная ситуация, начальная школа, начальное образование, младший школьный возраст, педагогический проект, учебная деятельность, урок математики.

L. A. Andrievskaya, D. R. Bondar

*South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia*

## PEDAGOGICAL PROJECT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS THROUGH THE USE OF PROBLEM SITUATIONS

*Annotation:* The problem of developing creative thinking in younger schoolchildren encourages many researchers to look for more effective ways to solve it. In the article, the authors present the development of a pedagogical project for the development of creative thinking of students in primary school by using problem situations in educational activities. The effectiveness of the pedagogical project is confirmed by the results of the experiment. The pedagogical project proposed in the article can be used in the organization of the educational process aimed at the development of creative thinking of younger schoolchildren in mathematics lessons.

*Key words:* creative thinking, problem learning, problem situation, primary school, primary education, primary school age, pedagogical project, educational activity, math lesson.

Одной из проблем, волнующей учителей, является вопрос, как развить у ребёнка устойчивый интерес к учёбе, к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске. Делать из урока в урок одно и тоже неинтересно. Но если ученики на каждом уроке имеют возможность решать посильные для себя задачи самостоятельно, это привлечет в их деятельность интерес. Эти задачи должны носить проблемный характер. Решение той или иной проблемной ситуации на уроке способствует формированию мотива деятельности учащихся, активизации их познавательной деятельности. Толчком к творческому мышлению, направленному на поиски выхода из состояния затруднения, которое испытывает ученик в момент столкновения с чем-то, что вызывает у него вопрос, служит проблемная ситуация и выходящий из нее проблемный диалог. Средством её создания является учебная проблема (проблемная задача, задание, вопрос).

Младший школьный возраст располагает значительными резервами развития ребенка, в том числе, его творческого мышления и способностей. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач, которую ставит перед учителем Федеральный государственный образовательный стандарт начального основного образования (ФГОС НОО).

Проблема творческого мышления активно разрабатывалась зарубежными исследователями (Д. Гилфорд, Е. Торренс, С. А. Медник и другие). В отечественной психологии и педагогике разработка различных аспектов заявленной проблемы представлена в научных трудах П. Я. Гальперина, Д. Б. Богоявленской, В. Н. Дружинина, В. С. Юркевича, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева и других.

В исследованиях В. И. Андреева, Г. Альтшуллера, М. И. Махмутова, Т. В. Кудрявцева, А. М. Матюшкина, А. В. Хуторской и других рас-



смотрены вопросы повышения продуктивности творческой деятельности учащихся, вопросы организации творческой деятельности с помощью создания проблемных ситуаций.

В представленном исследовании систематизирован научно-педагогический опыт использования проблемных ситуаций как средства развития творческого мышления младших школьников на уроках математики. Предложенный в работе педагогический проект может быть использован в учебной деятельности, направленной на развитие творческого мышления обучающихся начальной школы на уроках математики.

Целью нашего исследования стали теоретическое изучение и экспериментальное выявление возможности использования проблемных ситуаций на уроках математики в начальной школе как средства развития творческого мышления младших школьников.

Характеристика педагогического проекта развития творческого мышления младших школьников на уроках математики посредством использования проблемных ситуаций

Нормативная база проекта:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 05.04.2013) «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ»;
3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

Актуальность. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст.14) выдвигает требования к содержанию и организации образования, которое должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, развитие творческих способностей, создание условий для самореализации ребенка [3].

Исследования зарубежных и отечественных ученых убедительно доказывают, что можно овладеть приемами творческой деятельности. Основой любого творчества является творческое мышление, которое следует развивать. Развивать творческое мышление можно в рамках любой дисциплины, даже такой, казалось бы, «нетворческой» как математика.

Но математика начинается вовсе не со счета, а с загадки, проблемы. Чтобы у младшего школьника развивалось творческое мышление, необходимо, чтобы он почувствовал удивление и любопытство, повторил путь человечества в познании. Только через преодоление трудностей, решение проблем, ребенок может войти в мир творчества.

В процессе мыслительной деятельности человек познает окружающий мир с помощью особых

умственных операций. Эти операции составляют различные взаимосвязанные, переходящие друг в друга стороны мышления. Основными мыслительными операциями являются: анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация и обобщение.

Понятийный аппарат:

Творческое мышление – «особый тип мышления, результатом которого является открытие принципиально результата или усовершенствованного решения той или иной задачи». [1, с. 56]. Его отличительными характеристиками выступают: оригинальность, гибкость, образность.

Проблемное обучение – «совокупность педагогических действий, как организацию проблемных ситуаций...» [2, с. 47]

Проблемная ситуация – это своеобразное взаимодействие субъекта (обучающегося) и объекта (познавательной задачи), которое, прежде всего, характеризуется определенным психическим состоянием учащегося, возникающим в ходе выполнения нестандартного задания.

Анализ ресурсов: комплектация учебниками «Математика» УМК «Школа России» обучающихся; наличие оборудования (компьютер, проектор, электронные носители); методические материалы по теме «Развитие творческого мышления учащихся в 3-ем классе»; нормативно-правовое обеспечение (ФГОС, локальные акты); кадровые ресурсы.

Цель проекта: разработать проблемные ситуации для развития творческого мышления у обучающихся 3 класса.

Задачи:

1. Изучить научную и методическую литературу по проблеме развития творческого мышления на уроках математики в начальной школе.
2. Разработать, проанализировать и реализовать типы проблемных ситуаций на уроках математики в 3 классе. Привести примеры.
3. Проанализировать результаты применения проблемных ситуаций для развития творческого мышления младших школьников, определить их эффективность.
4. В ходе реализации проекта обеспечить ситуацию успеха для каждого ребенка.

Комплекс методов для реализации поставленных задач: понятийно-категориальный анализ, изучение научных исследований и передового опыта, формирующий эксперимент, тестирование, количественный и качественный анализ и содержательная интерпретация результатов.

Целевая аудитория: учащиеся 3 класса муниципальной средней общеобразовательной школы.

Сроки реализации проекта с января по май 2022 года.

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный (январь 2022 г.): Анализ психолого-педагогической литературы, изучение педагогических и методических аспектов про-

блемного обучения. Формулировка проблемы. Пилотажное педагогическое исследование по выявлению уровня развития творческого мышления младших школьников. Проектирование педагогического проекта.

2. Основной (февраль – март 2022 г.): Создание условий для реализации проблемного обучения на уроках математики. Достижение поставленной цели и решение поставленных задач. Составление комплекса упражнений и задач по развитию творческого мышления. Реализация педагогического проекта.

3. Результативно-рефлексивный (апрель – май 2022 г.): Подведение итогов проекта. Выполнение тестирования и олимпиадных заданий. Сравнительный анализ уровня развития творческого мышления.

Основные партнеры по реализации проекта:

1. Администрация муниципальной средней общеобразовательной школы

2. Родители – консультирование, совместная деятельность.

3. Педагогический коллектив – обобщение опыта, помощь в использовании методов и приёмов развития творческого потенциала.

4. Педагог-психолог.

Механизмы, средства и способы реализации проекта

Методы и приемы: проблемный, частично – поисковый или эвристический, игровой, практический, метод дидактических игр, метод проектов.

Принципы педагогического воздействия: принцип проблемного обучения, принцип открытости, принцип деятельности, принцип обратной связи.

Условия реализации проекта:

1. Способствовать организации сотворчества в детском коллективе в целях развития творческих способностей каждого.

2. Создавать ситуацию успеха для каждого ребенка.

3. Проводить систематическое отслеживание результатов диагностики.

Виды задач, формирующих творческое мышление:

1. Задача-шутка, занимательное задание, задание на перебор вариантов. Формируют гибкость ума, освобождение мышления от шаблонов.

2. Задачи на переливание, логические задачи, ребусы, задачи на классификацию. Формируют математический стиль мышления, развивают логику-лингвистические способности детей, которые приводят к умению четко мыслить, полноценно логически рассуждать и ясно излагать свои мысли.

3. Задачи на аналогию и исключение лишнего. Формируют умения поиска решения задач, ин-

туиции, требуют знания теории и нестандартного подхода к решению.

4. Задачи с геометрическим содержанием (геометрических фигур и их свойств). Формируют пространственное и изобразительное умения школьников, расширяют кругозор.

Виды проблемных заданий: введение математических понятий, проблемные текстовые задачи, составная текстовая задача нового вида (содержащая новую для учащихся комбинацию известных уже видов простых задач).

Примеры использованных проблемных ситуаций в ходе проекта:

Ситуация 1. Предъявление противоречивых фактов.

Этап урока: Актуализация знаний.

$$2 + 7 \cdot 3 = 23 \quad \text{и} \quad 2 + 7 \cdot 3 = 27$$

Ситуация 2. Столкновение разных мнений.

Этап урока: Целеполагание. Открытие новых знаний.

*Как измерить площадь фигуры «Звезда?»*

*Как разделить 8 конфет на троих?*

Ситуация 3. Задание с «затруднением».

Этап урока: Целеполагание. Открытие новых знаний.

*Вычислите:  $300 - 183$*

Ситуация 4. Задания, не похожие на предыдущие.

Этап урока: Актуализация знаний.

*Измерьте периметр классной комнаты.*

Ситуация 5. Невыполнимое задание.

Этап урока: Актуализация знаний.

*На одно платье ушло 13 камней.*

*Сколько камней нужно для 786 платьев?*

Ожидаемые результаты проекта:

- повышение уровня творческого мышления у младших школьников;
- повышение уровня сформированности у обучающихся познавательных УУД;
- изменение уровня качества знаний и обученности учащихся по математике;
- повышение уровня мотивации.

Критерий оценки эффективности проекта: уровень развития творческого мышления учащихся начальной школы.

Результаты реализации проекта

Уровень развития творческого мышления младших школьников замерялся при помощи диагностических методик:

1. Методика Э. П. Торренса «Дорисовывание» (предназначена для исследования невербального творческого мышления у детей 4-10 лет).

2. Тест «Диагностика развития творческого мышления младших школьников» А. Савенкова (предназначен для исследования творческого мышления у детей 6-10 лет).

Сравнительный количественный и качественный анализ результатов:

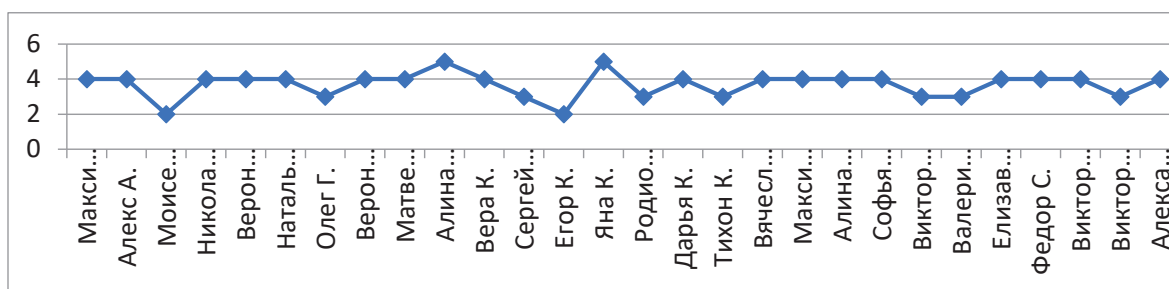


Рис. 1. Результаты проведения методики Э. П. Торренса

Анализируя результаты диагностики, можно сделать вывод о том, что уровень развития творческого мышления учащихся данного класса достаточно низкий. По критерию беглость творческого мышления ученики продемонстрировали минимальное количество баллов. 6 учащихся не смогли справиться с заданием и отказались его выполнять. Поэтому у них по данному критерию – 0 баллов. Показатели у остальных детей по 1 баллу. Показатель гибкости творческого мышления также находится на низком уровне. В основном, дети использовали однотипные изображения предметов, находящихся в близком окружении (фрукты, овощи, посуда). Поэтому показатель дан-

ного критерия можно оценить по минимальным баллам. Показатель оригинальности творческого мышления также минимальный. В связи с тем, что у детей наблюдалось однотипность содержания рисунков, их результаты можно оценить по 1 баллу. Только двое учащихся: Вероника В. и Яна К. справились с заданием чуть лучше остальных и получили по 2 балла. Показатель характер рисунка также соответствует низкому уровню, т. к. рисунки отличались примитивностью выполнения (сплошные или прерывистые контурные линии). Шесть учащихся отказались выполнять работу. Результаты остальных учеников можно оценить по минимальному баллу.

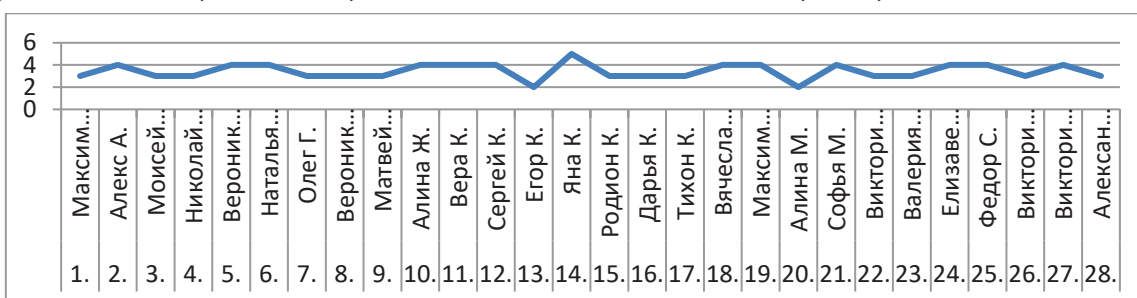


Рис. 2. Результаты проведения методики А. Савенкова на констатирующем этапе эксперимента

Анализ результатов позволяет утверждать, что уровень развития творческого мышления учащихся достаточно низкий. По итогам первого задания подавляющее большинство учащихся получили минимальное количество, по 1 баллу, и только 7 человек получили по 2 балла, поскольку смогли представить большее число описаний предмета. По итогам выполнения второго задания большин-

ство учеников получили минимальное число баллов, лишь трое человек – по 2 балла (Алекс А., Наталья В., Виктория Ш.), а трое учащихся (Моисей Б., Егор К., Алина М.) не справились с заданием и получили 0 баллов. По итогам третьего задания четыре человека (Моисей Б., Яна К., Максим М., Сергей К.) справились лучше остальных и получили по 2 балла, остальные учащиеся по – 1 баллу.

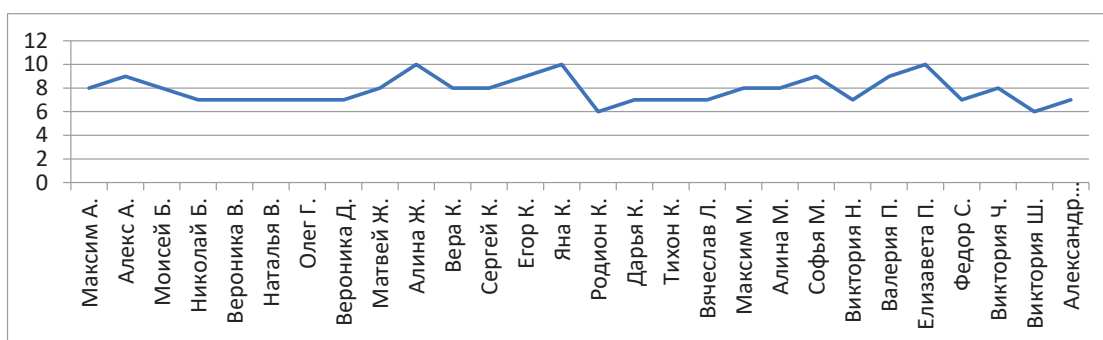


Рис. 3. Результаты проведения методики Э. П. Торренса «Дорисовывание» на контрольном этапе эксперимента

Проведя анализ результатов по данной диагностике, можно констатировать факт положительной динамики индивидуальных показателей учащихся. Если на этапе констатирующего эксперимента по итогам выполнения заданий в большинстве своем преобладал низкий уровень, то сейчас можно увидеть, что по итогам первого задания только у одно-

го учащегося (Николай Б.) всего 1 балл, остальные учащиеся показывают средний уровень развития творческого мышления. По итогам второго задания 15 человек имеют по 2 балла, 13 учащихся – по 3 балла (максимальное число). По итогам третьего задания: 8 учащихся получили по 2 балла, 20 человек – по 3 балла.

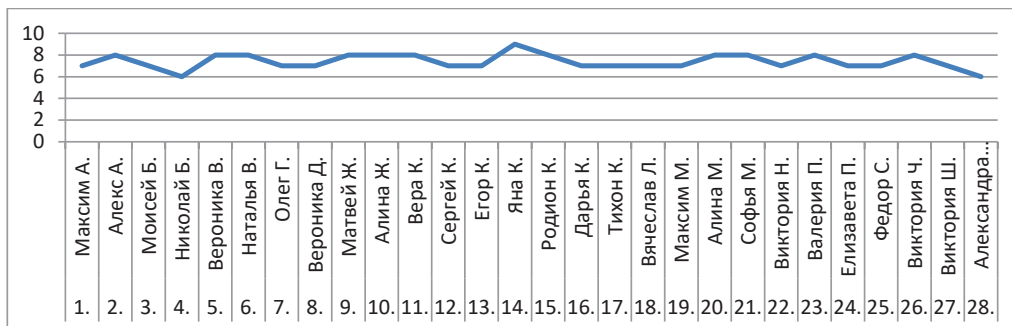


Рис. 4. Результаты проведения методики А. Савенкова на контрольном этапе эксперимента

Положительная динамика показателей развития творческого мышления от констатирующего этапа эксперимента к контрольному этапу свидетельствует об эффективности разработанного и реализованного педагогического проекта.

Таким образом, реализация педагогического проекта оказала заметное влияние на повышение уровня развития творческого мышления младших школьников. При выполнении творческих заданий увеличилась беглость, а гибкость мышления стала наиболее выраженной. Выросли показатели оригинальности идей. В ходе проведения диагностической работы были отмечены и качественные изменения ответов детей. Учащиеся стали более

свободно и широко мыслить, перестали стесняться высказывать новые идеи, стали охотнее и активнее общаться между собой, обсуждая варианты нетривиальных решений поставленных задач, предлагая разнообразные комбинации и новые сочетания способов действия.

Полученные количественные и качественные результаты диагностики доказывают эффективность разработанного в ходе исследования педагогического проекта и проведенной в соответствии с ним педагогической деятельности по развитию творческого мышления младших школьников путем использования проблемных ситуаций на уроках математики.

### Библиографический список

1. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций // Б. Т. Лихачев. – Москва : Юрайт-издат, 2003. – 607 с.
2. Симановский, А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский / Составители М. В. Душин, В. Н. Куров. – Ярославль : Академия развития, 2017. – 97 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <https://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=100> (дата обращения: 10.07.2022).

УДК 378.213.062

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-188-192

Н. А. Байгулова

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

## ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К КАЧЕСТВУ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИЗУЧЕНИЯ МНЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

**Аннотация:** В статье на основании проведенного анкетирования руководителей образовательных учреждений рассматривается проблема определения требований к выпускникам педагогических вузов. Установлено, что требования к профессиональным компетенциям выпускников носят практико-ориентированный характер, с обязательным знанием нормативно-правовых основ деятельности педагога и необходимыми теоретическими знаниями по педагогике. При подготовке специалистов необходимо сформировать четкий профиль требований в рамках профессиональных компетенций выпускников.

**Ключевые слова:** требования к качеству подготовки педагогов, профессиональные компетенции педагога, двухуровневая система подготовки.



## REQUIREMENTS, SHOWED TO QUALITY OF PREPARATION OF TEACHERS BY RESULTS OF STUDYING OF OPINION OF EMPLOYERS

*Annotation:* In article on the basis of the lead questioning heads of educational establishments the problem of definition of requirements to graduates of pedagogical high schools. It is established, that requirements to professional competence have by graduates practical-guided character, with obligatory knowledge of rule-legal bases of activity of the teacher and necessary theoretical knowledge.

*Key words:* requirements to quality of preparation of teachers - psychologists, professional the competence of the teacher - psychologist, two-level system of preparation.

Как утверждают многие авторы [1, с. 4; 3, с. 795; 4, с. 44; 5 с. 143] система подготовки педагогов связана с тремя основными аспектами деятельности: планированием образовательного процесса и разработкой образовательных программ; реализацией образовательных программ в учебном процессе; оценкой качества результатов учебного процесса и учебных достижений.

Результатом образовательного процесса является подготовка специалиста, способного действовать в реальных педагогических ситуациях, самостоятельно мыслить и принимать решения. Работодатель, получая такого специалиста, хочет знать, соответствуют ли возможности конкретного выпускника и учебного заведения требованиям общества к образованию. Некоторые авторы заявляют, что для оценки компетенций выпускников практически невозможно использование каких-либо тестирующих и контролирующих материалов [2, с. 64]. С другой стороны, работодатели не всегда формируют отчетливые представления о выпускнике ВУЗа и его профессиональных возможностях, предъявляя завышенные или заниженные требования.

Для изучения специфических требований, предъявляемых работодателями к качеству под-

готовки специалистов, было проведено анкетирование 35 руководителей (заместителей руководителей) средних и средних специальных образовательных учреждений города Томска.

Изучение участников анкетирования показало, что средний возраст респондентов составил 38,5 лет. Средний стаж в должности руководителя (заместителя руководителя) образовательного учреждения составил 9,5 лет.

Разработанная анкета включала в себя 12 вопросов, касающихся специфики приема выпускника на работу, тестирования знаний, соответствия знаний требованиям к профессиональной деятельности в школе.

В результате изучения данных анкетирования было установлено, что собеседование при приеме на работу проводится большинством руководителей, за исключением четырех. Составление резюме при приеме на работу считается обязательным всеми анкетирруемыми. При беседе с претендентами обязательным является изучение профессиональных планов на будущее. Изучение основных параметров соответствия специалиста профессиональным требованиям работодателя показало следующую специфику (рис. 1).

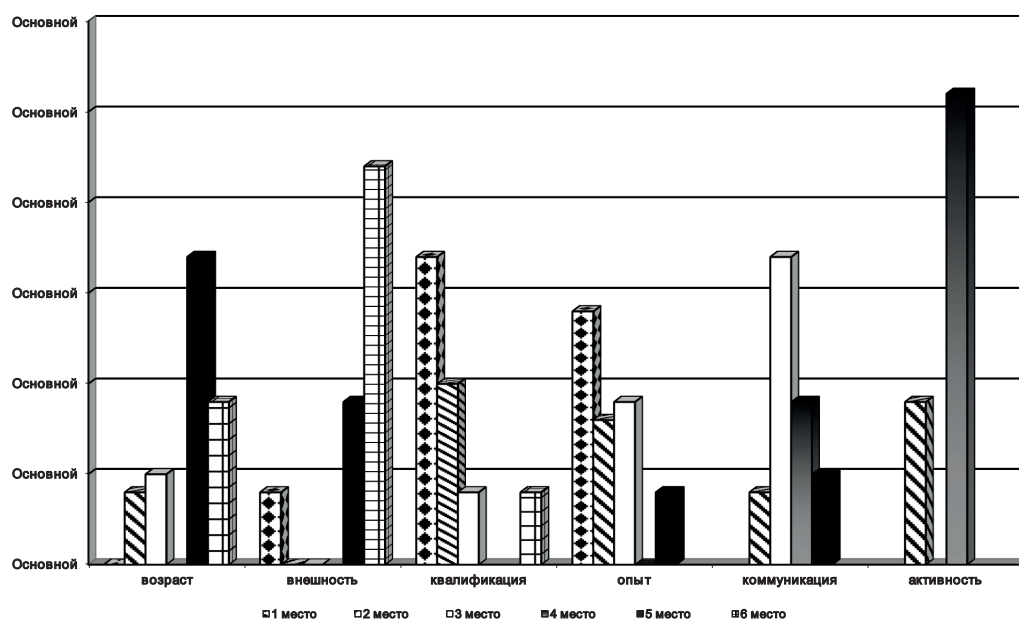


Рис. 1. Предпочитаемые качества претендента при проведении работодателем собеседования

Из рисунка 1 видно, что значимыми качествами, получившими наибольшее количество выборов анкетированных и выдвинутых ими на первое место, являются квалификация и опыт работы. На третье место в списке значимых качеств претендента было выдвинуто профессиональная коммуникация, на четвертое место была выдвинута квалификация претендента, связанное с настойчивостью и активностью в работе, умением брать на себя ответственность. Пятое и шестое места при выборе значимых качеств претендента на должность занимают возраст и внешность претендента.

Большую часть руководителей (23 человека – 65,7 %) интересуют результаты обучения в вузе претендента на должность. 9 практических работников считают, что современная подготовка педагогов неэффективна и не соответствует современным требованиям к профессии. Однако при этом, предварительного тестирования уровня знаний, умений и навыков при приеме на работу претендентов на должность не проводилось. Выделяемые аспекты знаний, востребованные руководителями образовательных учреждений для проведения тестирования, представлены в таблице 1 в виде количества выборов, произведенных респондентами.

Соотношение количества выборов профессиональных знаний, произведенных респондентами и необходимых для тестирования

Таблица 1

№ п/п	Профессиональные знания	Количество выборов
1.	Конституция Российской Федерации	4
2.	Законы РФ, постановления и решения Правительства РФ и региональных органов управления образованием по вопросам образования	4
3.	Декларация прав и свобод человека	5
4.	Конвенция о правах ребенка	31
5.	Нормативные документы, регулирующие вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся (воспитанников) и их социальной защиты	17
6.	Педагогические и психологические науки: общая психология, педагогическая психология и общая педагогика, психология личности и дифференциальная психология, детская и возрастная психология, социальная психология, медицинская психология, детская нейропсихология, патопсихология, психосоматика, психология труда.	26
7.	Основы дефектологии, психогигиены, профориентации, психодиагностики, психологическое консультирование и психопрофилактика	13
8.	Методы активного обучения, социально-психологический тренинг общения	22
9.	Своевременные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка	13
10.	Правила и нормы охраны труда, техники безопасности, и противопожарной защиты	21
11.	Основы доврачебной медицинской помощи	22

По мнению респондентов, наименее востребованными знаниями для претендентов являются сведения о Российском законодательстве в области прав и свобод граждан. Акцентируются знания, связанные с изучением конвенции по правам ребенка, с практической деятельностью педагога, включающие в себя проверку практических навыков работы, применение современных методов коррекции. Кроме этого, актуальны практические навыки, связанные с оказанием доврачебной помощи и противопожарной безопасностью.

В представленном списке значимых параметров оценки специалиста при приеме на работу, руководителями учебных заведений выделены качества, представленные на рисунке 2. Руководителям образовательных учреждений было

предложено расставить в порядке значимости следующие параметры: предметы специализации, педагогика, психология, средний балл по всем предметам, оценки по практике, темы курсовых и дипломных работ.

Как следует из рисунка 2, по результатам анкетирования на первом месте предпочтительны знания по психологии, на втором месте – знания педагогических дисциплин, третье место разделилось между дисциплинами специализации и педагогическими дисциплинами, четвертое место заняли оценки за комплексную психолого-педагогическую практику, пятое и шестое места разделили между собой средний балл по всем предметам и тематика курсовых работ.

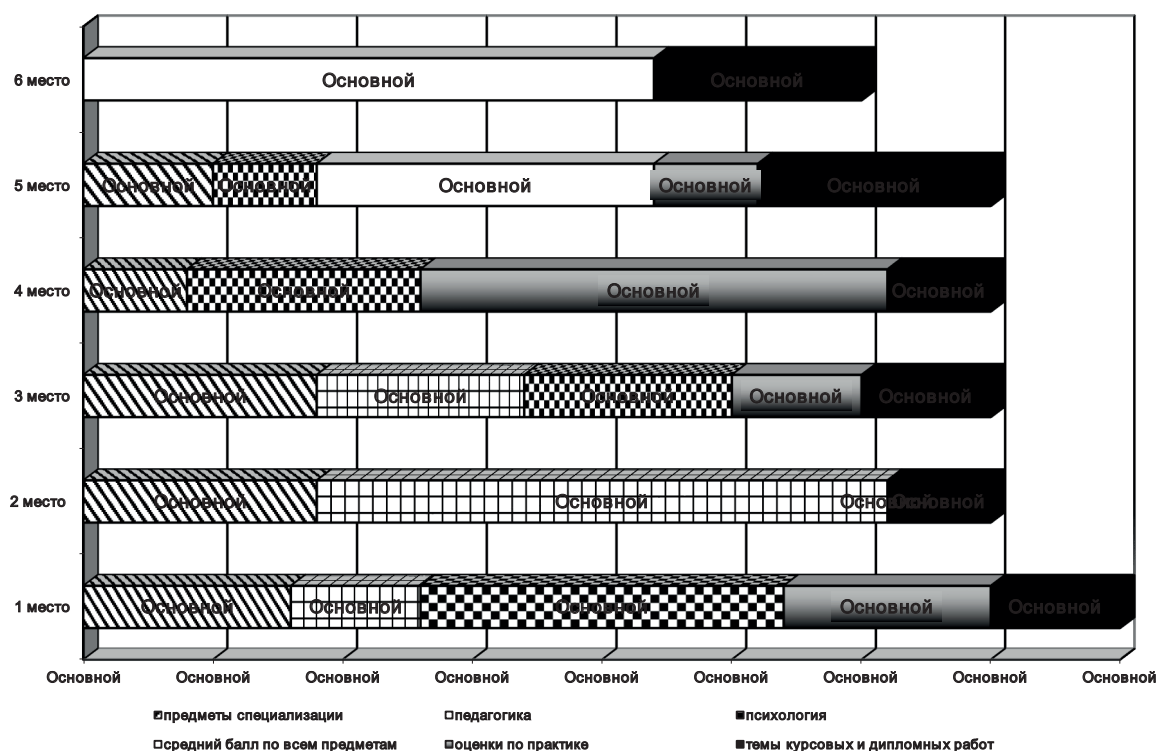


Рис. 2. Значимость некоторых дисциплин и параметров оценки при приеме на работу

По мнению работодателей, определяющим фактором при приеме специалиста на работу является наличие опыта профессиональной деятельности (22 человека – 62,8 %) и сочетание хороших успехов в обучении с опытом профессиональной деятельности (13 человек – 37,2 %).

Было изучено мнение руководителей образовательных учреждений о необходимом уровне педагога для работы в средней школе и в учреждениях среднего профессионального образования. Так, предпочитаемым уровнем подготовки явилась магистратура, которую выбрал 31 респондент (88,6 % группы). Остальные респонденты выбрали бакалавриат. При мотивировке своих ответов респонденты отмечали, что средней школе необходим высокий уровень специалистов, и высказывали свое негативное отношение к бакалавриату, не подтверждая какими-либо фактическими доказательствами. Однако, при ответе на последний вопрос анкеты, связанный с необходимостью изменения требований к специалисту, большинство анкетированных высказались за необходимость освоения новых информационных технологий, изменений педагогических подходов к обучению.

Подводя итоги по материалам исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Работодатели предъявляют к подготовке специалистов вузов практико-ориентированные требования, связанные со знаниями, умениями и

навыками, необходимыми в консультативно-диагностической работе с учащимися, что нашло свое отражение в результатах анкетирования, при выборе предметов, знания которых являются предпочтительными при приеме на работу.

2. С точки зрения руководителей образовательных учреждений в структуре необходимых профессиональных знаний выделяются три основных блока: нормативно-правовой, связанный со знанием действующего законодательства в области охраны прав и свобод граждан, детей, регуляции профессиональной деятельности, нормативной регуляцией трудовых отношений; теоретический блок знаний, связанный с психологическими и педагогическими науками; практический блок, связанный с оказанием консультативной деятельности, педагогической коррекцией поведения, использованием методов активного обучения, в т. ч. проведением игр, тренингов.

3. Руководители, проявляя интерес к подбору специалистов, проводя собеседования при приеме на работу, заинтересованы в более высоком уровне подготовки специалистов, предпочитая по данным анкетирования уровень магистратуры, нежели бакалавриата. Учитывая преобладание практико-ориентированных требований к выпускникам вуза, целесообразны для работы в учреждениях среднего образования педагоги с уровнем подготовки бакалавра.

## Библиографический список

1. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – Москва, 2006. – 55 с.
2. Боев О. В. Проектирование магистерских программ на основе планирования компетенций специалистов / О. В. Боев, Е. Н. Коростелева, А. И. Чучалин. – Томск : ТПУ, 2007. – 63 с.
3. Галактионова, Ю. Ю. Состояние системы образования в современной России и прогнозирование ее дальнейшего развития / Ю. Ю. Галактионова // Аллея науки. – 2018. – Т. 4 – № 1 (17). – С. 795-797.
4. Матвеев, В. В. Реформа высшего образования в России и перспективы молодых специалистов / В. В. Матвеев // Вестник Удмуртского университета. – 2019. – № 2. – С. 43-45.
5. Смышляева Л. Г. Практико-ориентированность образовательной программы как условие качества профессиональной подготовки социального педагога в педагогическом вузе / Л. Г. Смышляева, Г. Ю. Титова // Совершенствование качества образования в педагогическом университете : материалы всероссийской научно-методической конференции (19-21 февраля 2004 г.). В 3 т. – Томск : ТГПУ, 2004. – Том 2. – С. 141-145.

УДК 37.037

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-192-195

О. С. Вегнер, О. А. Роганов, С. В. Шарапова

*Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия***СПЕЦИФИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

*Аннотация:* В последние годы в вузовском образовании получает развитие дистанционное обучение. С одной стороны, оно позволяет экономить средства на образование в условиях нарастания кризисных социальных процессов, увеличивает доступность к обучению учащихся из разных географических регионов. Но с другой стороны, чрезмерное увлечение дистанционным обучением влечет за собой утрату качества подготовки студентов. Особенно это касается прикладных учебных дисциплин, учебных и производственных практик. Несомненной является специфика внедрения дистанционного обучения в процессе преподавания физической культуры. Проанализированы достоинства и недостатки дистанционного обучения по дисциплине «физическая культура» в медицинском вузе.

*Ключевые слова:* медицинское образование, дистанционное обучение, физическая культура, недостатки и преимущества дистанционного обучения.

O. S. Wegner, O. A. Roganov, S. V. Sharapova

*Altai State Medical University, Barnaul, Russia***THE SPECIFICS OF DISTANCE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

*Annotation:* In recent years, distance learning has been developing in higher education. On the one hand, it makes it possible to save money on education in the face of growing crisis social processes, and increases the accessibility of students from different geographical regions to education. But on the other hand, excessive enthusiasm for distance learning entails a loss in the quality of student training. This is especially true of applied academic disciplines, educational and industrial practices. Undoubtedly is the specificity of the introduction of distance learning in the process of teaching physical culture. The advantages and disadvantages of distance learning in the discipline "physical culture" in a medical university are analyzed.

*Key words:* medical education, distance learning, physical culture, disadvantages and advantages of distance learning.

Дистанционное обучение в различных его видах применяется в учебных заведениях разного вида, начиная с Нового времени. Изначально для этого использовались возможности почтовой связи, затем телефон и телеграф, а с конца XX века основу дистанционных форм обучения составляют информационно-компьютер-

ные технологии, вначале в виде использования электронных носителей информации и систем электронной почты, а в последние годы – посредством разнообразных и нарастающих возможностей сети Интернет, усложняющихся технических средств сотовой связи с аудио-, фото- и видеоносителями (с помощью айфонов, смартфонов,



планшетов и других электронных устройств). Все это значительно расширяет возможности дистанционного обучения студентов вузе. Однако, наряду с открывающимися возможностями и преимуществами дистанционного обучения на базе информационно-компьютерных технологий, нарастают риски в образовании, а в ряде случаев деградирует образовательная культура педагогов и студентов, наносится вред их физическому, психическому и социальному здоровью при чрезмерной привязке субъектов к электронным средствам обучения. Особое место в системе вузовского дистанционного обучения занимают дисциплины «Физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» (по выбору студентов). В связи с изложенным, проблема дистанционного обучения в вузе, особенно на занятиях по физической культуре, требует специального разностороннего рассмотрения, с четким обозначением как преимуществ, так и рисков и опасностей данного вида подготовки в общей системе образовательной культуры.

История появления дистанционного образования берет свое начало еще с первой половины XVIII в. Так, Ф. Калейб в 1728 г. начал набор студентов для изучения стенографии со всех концов страны с использованием почтовых писем. В 1840 году И. Питман начал рассылку писем со своими уроками. В 1892 г. в университете Чикаго в США была создана первая дистанционная программа. С развитием новых информационных технологий – радио, телефонов, телевидения – процессы дистанционного обучения стали стремительно расширяться. Число обучающихся в разных странах все более возрастало. Качественно новый этап наступил с конца XX в. с развитием информационно-компьютерных технологий. В 1981 г. Институт стратегии и управления в США приступил к разработке специальных программ онлайн-курсов. С 1990-х гг. стал развиваться комплекс разнообразных образовательных технологий в режимах синхронного и асинхронного обучения. Начало XXI в. ознаменовалось мощным развитием дистанционного обучения в его разнообразных видах во многих странах мира, по мере того, как совершенствовался и становился все более доступным Интернет [8; 9].

Существуют разные современные определения понятий «дистанционное образование» (более широкое) и «дистанционное обучение» (более конкретное, с учетом педагогических технологий и методик). М. А. Панов считает, что дистанционное обучение представляет собой целенаправленный интерактивный, асинхронный процесс взаимодействия субъектов и объектов обучения между собой и со средствами обучения, причем процесс обучения индифферентен

к их пространственному расположению. Образовательный процесс проходит в специфической педагогической системе, элементами которой являются подсистемы: целей обучения, содержания обучения, методов обучения, средств обучения, организационных форм обучения, учебно-материальная, финансово-экономическая, нормативно-правовая [цит. по 9, с.15]. «Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который может учиться в удобном для него месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, электронной и обычной почте, а также очно» [9, с. 16].

Согласно истории развития данного образовательного процесса, дистанционное обучение начиналось как отдаленное, заочное, когда отсутствовал прямой (очный) контакт педагога и обучающихся в определенные периоды учебных циклов. Поэтому порой и сегодня дистанционное обучение применяют как синоним заочного образования (в том числе у нас в стране). Однако в настоящее время это не так. Мощное развитие информационно-компьютерных средств обучения не только в вузах, колледжах, но и в школах, привело к тому, что дистанционные технологии стали широко применяться как в заочном, так и очном образовании. Новый этап развития данных технологий начался с внедрением в учебный процесс дистанционных образовательных платформ (Moodle и других). С этого времени данные технологии стали неотъемлемой частью любого учебного процесса (начиная от электронных журналов и их заполнения и вплоть до разнообразного учебно-методического обеспечения учебного процесса, расположения на платформах не только текстовых, но также аудио- и видео- материалов, с возможностями информационного контакта педагога и обучающихся в социальных сетях педагогического назначения).

Официально датой признания дистанционного образования в России считают 30 мая 1997 г., т. е. время выхода приказа № 1050 Министерства образования РФ, где регламентировались эксперименты и методики онлайн-образования. Но мы считаем, что такое утверждение не верно. Ведь если вести историю развития дистанционного образования с почтовой связи, то следует признать, что уже в XVIII в. в России такая форма образования существовала. А в советский период широкое распространение имело заочное обучение в среднем специальном и высшем профессиональном образовании, что вполне соответствовало формам и методам дистанционного обучения того времени. В настоящее время чис-

ло желающих получить доступ к образованию с помощью онлайн-обучения постоянно возрастает, становится все популярнее и востребованнее. Число желающих получить образование, но не имеющих возможности сделать это в форме дневного обучения возрастает [1; 4; 10; 11].

В том числе все более широкое распространение получает дистанционное обучение по дисциплинам «Физическая культура», «Физическая культура и спорт», «Элективные курсы по физической культуре и спорту» [2; 3; 5; 6; 7]. Новый толчок к развитию разнообразных форм, методов и методик дистанционного обучения произошел в период пандемии и вынужденной самоизоляции преподавателей и студентов (а также школьников) с целью продолжения учебного процесса в новых экстремальных условиях. В связи с этим стали развиваться новые дистанционные технологии и методики также и в преподавании физической культуры [6]. Появились онлайн-уроки по физической культуре, онлайн-лекции. Студенты научились высылать видеоматериалы с выполнением ими физических упражнений.

Однако данный процесс еще далек от совершенства именно по дисциплинам практической направленности, таких как «Физическая культура и спорт». Здесь раскрывается широкий простор для контроля и самоконтроля физических нагрузок и упражнений в дистанционном формате. В частности, видео-показ студентами выполняемых движений ограничен по времени трансляции и проверки преподавателем (при наличии большого количества обучающихся). В связи с этим необходимо совершенствовать подобного рода методики, в частности, с учетом таких физиологических параметров организма, которые позволяют отследить данный процесс по времени реального выполнения заданий по физкультуре. Данная работа начата на кафедре физической культуры и здорового образа жизни Алтайского госмедуниверситета (О. С. Вегнер). Вместе с тем, разрабатывая методики дистанционного обучения по практическим дисциплинам, нельзя забывать, что главный смысл обучения состоит в непосредственном контакте преподавателя и студента, в контакте студентов между собой в процессе физкультурно-оздоровительных практик или спортивных тренировок. Поэтому,

разрабатывая инновационные подходы к дистанционным технологиям, нельзя забывать лучшие традиции физкультурного образования с помощью разнообразных, подтвержденных многолетней практикой, методов обучения.

Дистанционное обучение исследовано на базе применения диалектического метода взаимосвязи исторического и логического, в соответствии с чем следует закономерность: как шло историческое развитие процесса, такова в целом и логика его изменений. На этой основе выявляются тенденции прошлого развития, определяется настоящее и прогнозируются будущие изменения процесса в связи с нарастающим применением дистанционных технологий в вузовском образовании. Обоснован ряд преимуществ дистанционного обучения: возможность обучения студентов, находящихся в разных отдаленных географических точках; привлечение к образованию значительно более широкого контингента студентов; развитие у обучающихся навыков и умений самостоятельной работы. Вместе с тем доказывается, что чрезмерное применение дистанционных технологий в медицинском вузе, особенно при освоении навыков и умений на практических занятиях и в клинических дисциплинах, несет в себе высокие риски утраты качества образования и выпуска дипломированных специалистов без достаточно освоенных знаний, навыков и умений. В системе практических занятий по физической культуре главная опасность дистанционного обучения заключается в том, что невозможно полноценно освоить двигательную активность, не находясь в спортивном зале, на спортивной площадке и т. д., в группе совместно занимающихся студентов, где действуют психологические факторы совместного выполнения физических упражнений и спортивных движений. В результате широко внедряемое дистанционное обучение создает видимость физического воспитания. Но это принципиально отличается от реального приобщения студентов к разнообразной двигательной активности посредством научно обоснованных физкультурных упражнений и спортивных мероприятий в процессе проведения практических занятий по физической культуре. Риски утраты здоровья студенческой молодежи при этом будут нарастать.

### Библиографический список

1. Агапонов, С. В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С. В. Агапонов, З. О. Джалиашивили, Д. Л. Кречман – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2003. – 336 с.
2. Байкалова, Л. В. Реализация педагогических технологий дистанционного обучения студентов в преподавании дисциплины «Физическая культура и спорт» в условиях самоизоляции / Л. В. Байкалова, Л. Г. Серебрякова, Л. Г. Шебалина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3 (48). – С. 21-26.
3. Бикмулина, А. Р. Применение дистанционных образовательных технологий по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» / А. Р. Бикмулина, Е. В. Фазлеева // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2020. – Вып. 3. – С.12-20.

4. Волженина, Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения : учебное пособие / Н. В. Волженина. — Барнаул : АлтГУ, 2008. — 59 с.
5. Демкин, В. П. Технологии дистанционного обучения / В. П. Демкин, Г. В. Можаяева. — Томск, 2003. — 86 с.
6. Зайцева, Н. В. Пути реализации дисциплины «Физическая культура» в период самоизоляции студентов вуза / Н. В. Зайцева // Развитие науки, национальной инновационной системы и технологий : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 13.05.2020 г., г. Белгород. — Белгород : Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2020. — С. 125-129.
7. Колесникова, О. Б. Использование дистанционных технологий по дисциплине «Физическая культура и спорт» у студентов вуза / О. Б. Колесникова, Н. Н. Пьянзина, М. Г. Шнайдер // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. — 2019. — Вып. 10. С. 23-28.
8. Петкова, Ю. Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС / Ю. Р. Петкова // Успехи современного естествознания. — 2015. — № 3. — С. 199-203.
9. Шебалина, Л. Г. Дистанционное обучение студентов медицинского вуза по физической культуре и спорту: современные научные и методические подходы : монография / Л. Г. Шебалина, Л. В. Байкалова, Н. М. Лобыгина. — Барнаул : АГМУ, 2022. — 104 с.
10. Garrison, D. R. Researching Dropout in Distance Education / D. R. Garrison // Distance Education. — 1997. — № 8. — P. 95-101.
11. Constructivism and Computer-mediated Communication in Distance Education / D. Jonassen D. [et. al.] // Distance Education. — 1995. — № 9 (2). — P. 7-26.

УДК 37.037

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-195-199

**П. Г. Вегнер, П. Г. Воронцов, Т. С. Просекова**

*Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия*

## **АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА, ОСНОВАННОЙ НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

*Аннотация:* Профессиональная культура студентов медицинского вуза представляет собой интегральный результат их образовательной культуры, как совокупность теоретических и практических знаний по осваиваемой медицинской специальности. В том числе, в структуру этой профессиональной культуры входит профессиональная знаниевая (профессионально-интеллектуальная) культура и профессиональная физическая культура. Последняя подразумевает освоение будущими врачами общего курса вузовской подготовки по физической культуре, как в практическом, так и в теоретическом плане, в совокупности с комплексом валеологических знаний о сохранении и укреплении здоровья будущего специалиста и формировании его здорового образа жизни с помощью здоровьесберегающих технологий.

*Ключевые слова:* профессиональная культура, профессиональная культура студентов-медиков, теоретические знания, прикладные знания, физическая культура, здоровьесберегающие технологии.

**P. G. Wegner, P. G. Vorontsov, T. S. Proseкова**

*Altai State Medical University, Barnaul, Russia*

## **ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF MEDICAL STUDENTS BASED ON HEALTH-SAVING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

*Annotation:* The professional culture of students of a medical university is an integral result of their educational culture, as a set of theoretical and practical knowledge in the medical specialty being mastered. In particular, the structure of this professional culture includes professional knowledge (professional-intellectual) culture and professional physical culture. The latter implies the development by future doctors of a general course of university training in physical culture, both in practical and theoretical terms, in conjunction with a complex of valeological knowledge about the preservation and strengthening of the health of a future specialist and the formation of his healthy lifestyle with the help of health-saving technologies.

*Key words:* professional culture, professional culture of medical students, theoretical knowledge, applied knowledge, physical culture, health-saving technologies.

Профессиональная культура, формируемая у студентов вузов по каждой специальности в соответствии с избранной профессией, имеет несомненную актуальность. Она, являясь составляющей общей культуры молодого человека, играет ведущую роль в его социализации в соответствии с освоенной специальностью [9]. Профессиональная культура целенаправленно формируется за счет общепедагогических и специальных (профессиональных) образовательных технологий по разным специальностям в системе высшего образования [7; 8].

Профессиональная культура будущего врача, как специалиста медицинского профиля, органично включает в себя здоровьесберегающие технологии, которые приобретают студенты-медики в процессе обучения [1; 2; 3; 11]. Среди них важное место отводится преподаванию физической культуры в медицинском вузе и педагогическим средствам формирования здорового образа жизни и профессионально-нравственной культуре будущего врача [4; 5; 6]. Физическая культура молодого человека формируется постепенно, начиная с детства. У студентов она достигает высокого уровня, но не должна останавливаться в развитии, поскольку последующее накопление общего жизненного и профессионального опыта ведет к обогащению культуры личности на протяжении всей ее жизни. Задача преподавателей физического воспитания в медицинском вузе состоит в том, чтобы многопланово развивать физическую культуру будущих врачей на базе практических и теоретических физкультурно-спортивных знаний, обязательно с применением здоровьесберегающих технологий.

Научная новизна состоит в том, что исследовано понятие профессиональной культуры в медицинском вузе на основе здоровьесберегающих технологий. Показана важная педагогическая роль преподавателей физического воспитания в овладении студентами-медиками практических физкультурно-спортивных основ и теоретических знаний на базе здоровьесберегающих технологий путем формирования здорового образа жизни будущего врача.

Цель статьи: раскрыть содержание профессиональной культуры применительно к профессии будущего врача, показав роль физической культуры в формировании профессиональной культуры студентов-медиков на базе здоровьесберегающих технологий средствами физической культуры.

Профессиональная культура личности специалиста – это та культура, которой он овладевает, приобщаясь к своей профессии, и которая необходима ему в дальнейшем для выполнения своих должностных обязанностей. Профессиональная культура будущего врача немыслима без

освоения студентами-медиками здоровьесберегающих технологий и без получения опыта приобщения к здоровому образу жизни, в том числе, методами и средствами физической культуры. Н. К. Смирнов отмечает, что здоровьесберегающие образовательные технологии – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у обучающихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, на мотивацию ведения здорового образа жизни. Ученый подчеркивает, что важнейшей задачей управления образованием по проблеме здоровья является контроль за результатами работы каждой школы или другого образовательного учреждения по грамотному внедрению в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий, контроль за эффективностью всего комплекса мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся [12].

При поступлении студентов в вуз, особенно в медицинский, каждый из них должен осознавать, что здесь его здоровье будет сохраняться и укрепляться, так как одной из основных задач образовательной организации является поддержание и развитие здоровья учащейся молодежи. Ряд вузов принимает комплексные программы по приобщению студентов к здоровому образу жизни за счет широкого внедрения здоровьесберегающих технологий. Например, подобная программа внедрена в Пермском национальном исследовательском политехническом университете (ПНИТУ) [10]. В частности, считаем, что в ней верно прописаны следующие цель и задачи:

«Целью комплексной долгосрочной программы является создание здоровьесберегающей среды в качестве системы для формирования мотивации к здоровому образу жизни у всех участников образовательного процесса». В свою очередь, цель реализуется в комплексе задач, за которыми следуют практические мероприятия вуза по их реализации. Предусматривается решить следующие основные задачи:

- исследовать влияние традиционной структуры и формы организации образовательного процесса вуза на здоровье всех его участников (Мониторинг состояния экологичности процесса для выявления «критических зон» его влияния на здоровье);
- формировать компетенцию приоритетности осознания здорового образа жизни у кураторов, преподавателей и всех участников образовательного процесса;
- повышать профессиональную готовность преподавателей, кураторов и воспитателей общежитий к здоровьесберегающей деятельности



через активизацию внимания к собственному здоровью, актуализацию значимости;

- использовать культуру здоровья, «моду на здоровье», как весомого фактора эффективного решения педагогических задач;
- использовать творческий подход к пропаганде гигиенических аспектов здоровья и здорового образа жизни;
- пропагандировать физиолого-гигиенические нормы адекватного питания;
- пропагандировать гигиену режима учебы и отдыха (основные компоненты суточного режима, его структурная и временная организация; требования и рекомендации к составлению расписания занятий на учебную неделю, учебный день, семестр);
- пропагандировать гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и видео-дисплейным терминалам;
- внедрить систему психолого-педагогических мер в вузе и на факультетах для профилактики дезадаптации студентов академических групп;
- пропагандировать меры повсеместного нетерпимого отношения ко всем видам психоактивных веществ;
- поддерживать меры повсеместного нетерпимого отношения к курению на территории ПНИТУ;
- создавать воспитательную среду, направленную на творческое саморазвитие и самореализацию личности;
- использовать ресурсы спортивного и студенческого клуба для укрепления физического здоровья, раскрытия творческого потенциала и развития духовно-нравственных ценностей [10, разд. 2].

Мы убеждены, что именно в медицинском вузе особое внимание необходимо уделять укреплению здоровья молодежи. Это связано с тем, что уже выпускники школ имеют ослабленное здоровье, из них лишь 20-30 % признаются как полностью здоровые. По результатам приемной комиссии АГМУ с 2015 по 2022 гг., видно, что популярность и значимость медицинского образования выросла, что отразилось на увеличении набора студентов. Однако следует отметить, что среди первокурсников уже 30-35 % относятся по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, поскольку имеют определенные нарушения здоровья или хронические заболевания.

Это, как показывает ряд исследователей, затрудняет в будущем выполнение будущими врачами их трудовых функций. Как следует из результатов ежегодных медицинских осмотров студентов 1 курса в начале учебного года в Алтайском государственном медицинском университете (АГМУ), в течение с 2015 по 2022 годов, наблюдается общая тенденция снижения здоровья студентов-медиков. Казалось бы, что в таких условиях реализация

здоровьесберегающих технологий в вузе должно выйти на первый план. А профессиональная культура будущего врача, включая добросовестное освоение им здоровьесберегающих технологий и приобщение к здоровому образу жизни, должна стать важнейшей целью обучения.

Будущему врачу необходимо полноценно применять здоровьесберегающие технологии, культуру здорового образа жизни, как по отношению лично к себе, так и к своим пациентам. Ведь именно здоровьесберегающие образовательные технологии, среди которых важнейшее место занимает дисциплина «Физическая культура», должны выступать в роли условий физического, психического, социального, духовного и нравственного факторов, направленных на сохранение и укрепление здоровья студентов и преподавателей в образовательном процессе вуза, что служит основой для дальнейшего повышения активности студентов по приобретению ими профессиональных знаний, умений и навыков. Еще раз подчеркнем, что в медицинском образовании рассматриваемые технологии напрямую связаны с формированием профессиональной культуры будущего врача, который по долгу службы обязан охранять здоровье пациентов и заботиться о собственном здоровье.

Например, в программах специалитета ФГОС ВО 31.05.01 «Лечебное дело» и 31.05.02 «Педиатрия» справедливо прописаны универсальные и общепрофессиональные компетенции будущего врача, которые направлены: на формирование самоорганизации и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение); способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни; способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности; способность проводить и осуществлять контроль эффективности мероприятий по профилактике, формированию здорового образа жизни и санитарно-гигиеническому просвещению населения. Исходя из этого, основную нагрузку овладения этими компетенциями должны брать на себя практические дисциплины «Физическая культура и спорт» и «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту», входящие в ФГОС ВО и РПД организации.

Однако в последний год наметилась очень тревожная тенденция по такой модернизации ФГОС ВО и рабочих программ учебных дисциплин, при которой значительно сокращаются здоровьесберегающие технологии в преподавании физической культуры в вузе. Так, в настоящее время частично или в большом процентном соотношении (от 40 % – до 60 %) от общего чис-

ла академических часов по физкультуре отдается на самостоятельную работу студентов (СРС). Так, на дисциплину «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» студентов 2 курса клинической медицины выделено 68 часов на один учебный семестр, из которых 32 часа отдано на СРС. И всего 36 часов остается на практику при единоразовом занятии в неделю. А с 2022–2023 учебного года упразднены практические занятия и лекции по физической культуре у студентов старших курсов. При таком изменении рабочей программы дисциплины студенты-медики из-за недостаточного объема учебных часов по физкультуре не смогут полноценно овладеть здоровьесберегающими технологиями и прописанными выше компетенциями по формированию собственного здорового образа жизни (ЗОЖ).

После окончания вуза основная часть студентов, прошедших базовую подготовку медицинского университета, поступает в ординатуру для углубленного изучения основ одной из выбранной медицинской специальности, где в стопроцентном отношении потребуются универсальные и общепрофессиональные компетенции здоровьесбережения образовательных технологий, определенный уровень физической подготовленности, правильное формирование здорового образа жизни и культуры здоровья.

Опираясь на представленные в ФГОС компетенции, мы видим, что только при гармоничном развитии врач сможет стать настоящим профессионалом, в том числе, в таких специальностях ординатуры как хирургия, сердечнососудистая хирургия, детская хирургия, хирургическая стоматология, скорая медицинская помощь, травматология и ортопедия, лечебная физкультура и спортивная медицина и т. д., которые требуют длительных силовых, статических и психофизи-

ческих нагрузок на организм врачей во время их профессиональной деятельности. Однако при сокращении количества учебных часов занятий по физической культуре, этого не произойдет. Без должного приобщения будущих специалистов еще в студенческом возрасте к здоровьесберегающим технологиям и ЗОЖ, они не смогут длительно и полноценно выполнять свои профессиональные обязанности. Окажется ограниченной и подорванной профессиональная культура врача по параметрам личного и общественного здоровья из-за недостаточности компетенций, необходимых для здоровьесбережения, здоровьесотворчества и приобщения к ЗОЖ.

Опираясь на выше изложенное, можно сказать, что будущий врач должен уметь самоорганизовываться и саморазвиваться в рамках здоровьесбережения, поддерживать достойный уровень физической и психофизической подготовленности, умело применять знания по гигиене, санологии, профилактике, валеологии, восстановительной медицине, в том числе, лечебной физкультуре, для формирования здорового образа жизни в рамках своей профессии. Для этого необходимо не кардинальное сокращение, а напротив, увеличение количества практических часов и лекций по дисциплинам «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Отталкиваясь от принципов организации профессиональной деятельности медика, следует разработать и внедрить на практических занятиях для студентов 1-3 курсов программу специальной дисциплины «Формирование профессиональной культуры студентов медицинского вуза с применением здоровьесберегающих образовательных технологий», а самостоятельную работу студентов по физкультуре оставить лишь как промежуточную форму контроля на занятиях.

### Библиографический список

1. Вирабова, А. Р. Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения : монография. — Москва : ПРОБЕЛ-2000, 2012. — 292 с.
2. Проблема формирования здорового образа жизни и разнообразие систем педагогического управления / П. Г. Вегнер, К. Е. Полотнянко, Е. В. Ушакова, Н. А. Химичева // *Философия образования*. — 2016. — № 5 (68). — С. 166–174.
3. Анализ научных направлений диссертационных исследований по проблеме физического воспитания и заботы о здоровье студентов — будущих медицинских работников / П. Г. Воронцов, Е. В. Грабиненко, Н. М. Лобыгина, Н. В. Репина // *Образование и общество*. — 2021. — № 5 (130). — С. 20–29.
4. Воронцов, П. Г. Здоровый образ жизни и физкультурно-оздоровительные практики студенческой молодежи : учебно-методическое пособие / П. Г. Воронцов, Е. В. Ушакова. — Барнаул : АГМУ, 2017. — 148 с.
5. Воронцов, П. Г. Профессионально-ориентированный подход в вузовской педагогике, на примере физической культуры и спорта / П. Г. Воронцов // *Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования : материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Барнаул, 19–20 ноября 2021 г.)*. Вып. 3. / Науч. ред. В. А. Скопа. — Барнаул : АлтГПУ, 2021. — С. 214–218.
6. Воронцов, П. Г. Формирование профессионально-нравственных качеств личности будущего врача: теоретико-методологический подход в педагогике высшей школы : монография / П. Г. Воронцов. — Барнаул : АГМУ, 2021. — 220 с.
7. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — Москва : Педагогическое общество России, 2002. — 512 с.

8. Гузеев, В. В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В. В. Гузеев. – Москва : Педагогический поиск, 2004. – 96 с.
9. Колюжов, Ю. И. Знаниеведение в системе современной культуры : монография / Ю. И. Колюжов. – Барнаул : АлтГУ, 2008. – 195 с.
10. Комплексная программа создания здоровьесберегающей образовательной среды ПНИТУ для формирования мотивации к здоровому образу жизни на 2016-2019 годы. – Пермь : Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2016. – 19 с.
11. Мандриков, В. Б. Организация здоровьесберегающего обучения студентов в медицинском вузе / В. Б. Мандриков, Н. В. Замятина // Физическая культура, спорт и проблемы здорового образа жизни в системе медицинского образования : материалы всероссийской научно-практической конференции (Москва, 02.2018 г.). В двух частях. – Барнаул-Москва : АГМУ, 2018. – Часть 1. – С. 144-149.
12. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – Москва : АРКТИ, 2005. – 320 с.

УДК 378.1

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-199-202

**И. С. Гордеева, Н. А. Тверитина**

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРЕНИНГОВОГО ЦЕНТРА В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

*Аннотация:* В статье рассматривается практический опыт организации работы студенческого тренингового центра на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Создание студенческого тренингового центра является одной из технологий организации воспитательного процесса в вузе.

*Ключевые слова:* тренинговый центр; неформальное образование; soft skills; компетенции; над-профессиональные навыки, воспитательная работа в вузе.

**I. S. Gordeeva, N. A. Tveritina**

*South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia*

## **THE ACTIVITY OF THE TRAINING CENTER IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY.**

*Annotation:* This article discusses the practical experience of organizing the work of a student training center on the basis of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. The creation of a student training center is one of the technologies of organizing the educational process at the university.

*Keywords:* training center; non-formal education; soft skills; competencies; supra-professional skills, educational work at the university.

**В** наше время понятие «неформальное образование» является достаточно актуальным и все шире входит в обиход отечественной системы образования. Развитие новых компетенций у людей, имеющих или получающих высшее или среднее профессиональное образование, является основной задачей неформального образования. Происходит развитие новых форм образования, включая дистанционное, и в силу повышения уровня академической мобильности имеется необходимость к постоянному обновлению потенциала своих компетенций.

Цель статьи – трансляция опыта создания студенческого тренингового центра как технологии в организации воспитательного процесса в вузе. Тренинговый центр ставит перед собой цель – содействие формированию и распространению максимально широкого круга компетенций, над-

профессиональных навыков или так называемых soft skills.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что в рамках статьи рассматривается практический опыт организации работы студенческого тренингового центра на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Придерживаясь концепции «обучение через всю жизнь» неформальное образование является значимым компонентом в траектории индивидуального развития студентов, так как оно способствует развитию таких потенциалов личности, как коммуникативный, мотивационный, познавательный и других.

В отечественной педагогике предметом исследования учёных стали теоретические вопросы неформального образования (С. М. Климов, Н. Н. Бу-

кина, М. Д. Махлин, Т. В. Мухлаева). Определение и рассмотрение исследуемого понятия неоднозначно. Неформальное образование представляет собой любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальные системы образования. Среди значимых характеристик неформального образования можно отметить стимулирование самообразования и саморазвития, эффективность, обусловленная высокой мотивированностью обучающихся [2, с. 19].

По мнению С. Н. Бацунова, в образовательном процессе педагогического вуза необходимо создать условия, которые способствуют мотивированному преобразованию личностных свойств и качеств, студентам приобретать навыки «soft skills», необходимых для повышения уровня профессиональной эффективности педагогической деятельности. В отечественной науке единого подхода к трактовке термина «soft skills» нет, и в целом данной проблеме уделяется достаточно ограниченное внимание. Наше мнение совпадает с мнением Л. К. Раицкой и Е. В. Тихонова, которые под термином «soft skills» понимают «совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций» [6, с. 376].

На базе Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета функционирует студенческий тренинговый центр, созданный в соответствии с инициативой Объединённого совета обучающихся, который курирует Управление воспитательной работы университета. Центр создан в целях формирования у студентов мотивации к профессиональной деятельности, стремления к саморазвитию и самообразованию и обеспечения роста личностного потенциала студентов, ориентированного в перспективе на профессиональное развитие [4, с. 7]. Под формулировкой «студенческого тренингового центра» понимается студенческая структура, деятельность которой ориентирована на трансляцию различных компетенций путем организации специализированных образовательно-просветительских проектов [5, с. 12]. Деятельность Центра осуществляется в форме проведения тренингов, мастер-классов, обучающих семинаров и интенсивов, занятий с элементами тренинга, тьюторского сопровождения индивидуальных траекторий развития студентов. Воспитательная деятельность тьютора направлена на удовлетворение потребности студентов в усвоении педагогического опыта, способствует развитию организаторских и коммуникативно-интерактивных навыков [1, с. 39].

Цель создания Центра – реализация образовательно-просветительских проектов и развитие надпрофессиональных навыков обучающихся

ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Обычно под мягкими навыками понимаются такие навыки, которые могут пригодиться в любой профессии и сфере жизни. Например, навыки планирования, выступления, убеждения, постановки цели и многие другие будут безусловно полезны каждому и актуальны в педагогической деятельности [3, с. 181].

Документ, регулирующий деятельность тренингового центра – положение, утвержденное ректором. В состав центра входят студенты очной формы обучения ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Проводят обучение и выступают наставниками сертифицированные тренеры Южно-Уральской лиги тренеров, которая работает с образовательными и общественными организациями Челябинской области. Студентов, которые проходят обучение в школе тренеров, обучают технологиям работы, навыкам разработки и проведению занятий с элементами тренинга, мастер-классам для развития и формирования навыков soft-skills компетенций. Данные студенты входят в пул тренеров студенческого тренингового центра. Присвоение статуса тренера Центра осуществляется на основании итогов сертификации экспертной комиссией, состав которой утверждает руководитель Центра по согласованию с Управлением воспитательной работы. В рамках своей деятельности Центр осуществляет сотрудничество с соответствующими общественными объединениями/структурными подразделениями университета, муниципальными, общественными и коммерческими организациями. Основная целевая аудитория может быть представлена студентами, активом или руководящим составом студенческих объединений, волонтерами, руководителями студенческих проектов и другими [7, с. 251].

В частности, в 2021-2022 учебном году тренинговым центром был запланирован и проведен ряд мероприятий, направленных на активное взаимодействие со студентами и развитие навыков soft-skills компетенций. В начале учебного года тренинговым центром были проведены организационные мастер-классы для первокурсников «Механизм группового взаимодействия» с целью сплочения первокурсников, вовлечения их в активную студенческую жизнь и адаптации к университету.

Тренеры Центра стали участниками секции «Неформальное образование студенческой молодежи: актуальные практики», проходившей в октябре 2021 г. в рамках Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Академия успеха». Секция прошла на базе Южно-Уральского государственного технического колледжа.

В октябре 2021 г. приняли участие в сборах студенческого актива Челябинского юридического колледжа «Активизация». Мероприятие было организовано с целью создания условий плодотворной внеучебной деятельности студентов,



формирования актива групп и студенческого комитета. В сборах было задействовано более 250 студентов Челябинского юридического колледжа. В рамках мероприятия для студентов провели мастер-классы по тайм-менеджменту, развитию проектного мышления, созданию ментальных карт, рассказали, как стать успешным старостой и организовать мероприятие от начала до конца, научили искусству публичных выступлений.

В октябре 2021 г. тренеры Центра были приглашены в качестве фасилитаторов в полуфинал Всероссийского студенческого конкурса «Твой ход», который проводился совместно с Федеральным агентством по делам молодёжи (Росмолодёжь). Задачей тренеров было проведение групповой работы в виде деловых игр, а также оценивание участников по определённому шаблону компетенций.

В апреле 2022 г. провели интенсив «День тренингов – 2022», в котором приняли участие студенты университета. Одновременно функционировало несколько площадок, на которых студенты смогли посетить мастер-классы и занятия по развитию гибких навыков. В рамках интенсива тренинговый центр сотрудничал с Южно-Уральской лигой тренеров, Ассоциацией тренеров от Российского Союза Молодёжи, а также спикерами из Свердловской области. Данное мероприятие помогло центру повысить интерес к его деятельности и приобщить студентов педагогического университета к неформальному образованию.

Деятельность тренеров развивается не только в рамках педагогического университета. По приглашению других образовательных организаций тренеры ведут свои мастер-классы по развитию гибких навыков не только со студентами университета, но и со школьниками. В феврале 2022 г. приняли участие в проекте «Классные встречи» МКОУ «СОШ № 2» г. Сим Ашинского муниципального района Челябинской области. Числова Дарья, руководитель тренингового центра, выступила на «Медиа-фестивале» для школьников студии детского телевидения «Телешко». Сотрудничество с организацией продолжается.

В апреле 2022 г. приняли участие в Молодёжном форуме «Молодёжная политика и социальная миссия образования в эпоху глобализации и цифровизации», который проходил на базе ДООЦ «Уральские зори», Республики Башкортостан, в рамках Международного научного культурно-образовательного форума «Евразия-2022: социально-гуманитарное пространство в эпоху глобализации и цифровизации». Форум проводился под патронажем Правительства Челябинской области и посвящён развитию многостороннего сотрудничества в области образования, культуры, науки и технологий, с целью развития единого социально-гуманитарного и цифрового пространства Евразии. Тренеры транслировали опыт формирования soft-skills компетенций и построения индивидуальной образовательной траектории личностного развития.

На факультетах университета в академических группах тренинговым центром в течение года проводятся различные мастер-классы по развитию гибких навыков по таким темам, как «Личный бренд», «Конфликты.net», «Развитие креативного мышления», «Ораторское искусство», «Механизм группового взаимодействия», «Развитие коммуникативных навыков», «Тайм-менеджмент, или как планировать свое время», «SMM-продвижение» и на другие темы. У студентов педагогического университета данная технология организации воспитательного процесса в университете вызывает интерес к деятельности тренингового центра ЮУрГПУ.

Таким образом, в результате участия в образовательно-просветительских проектах, проводимых студенческим тренинговым центром Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, студенты дополняют имеющиеся знания, приобретают актуальные знания в короткие сроки, получают практические навыки, развивают надпрофессиональные навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности и реализации своего творческого потенциала.

### Библиографический список

1. Андреева, Е. В. Тьюторское сопровождение как механизм формирования профессиональной социализации студентов педагогического вуза / Е. В. Андреева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 35–42.
2. Бирюкова, И. К. Неформальное образование: понятие и сущность / И. К. Бирюкова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 74 (10). – С. 18–20.
3. Иванова, И. В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал / И. В. Иванова // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 390. – С. 179–184.
4. Концепция воспитательной деятельности Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета от 28.02.2019 – URL: [https://docs.cspu.ru/podrazdeleniya/upravlenie-vospitatelnoy-raboty/Konceptiya\\_2019.pdf](https://docs.cspu.ru/podrazdeleniya/upravlenie-vospitatelnoy-raboty/Konceptiya_2019.pdf) (дата обращения 05.07.2022).
5. Матвиенко, Е. В. Студенческие тренинговые центры как технология организации неформального обучения студенческой молодёжи / Е. В. Матвиенко, Е. В. Дармодехина – Москва : Прондо, 2017. – 80 с.

6. Савченков, А. В. Профессиональная устойчивость как ключевая «soft skills» педагога / А. В. Савченков, Н. В. Уварина // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – № 3. – С. 375–382.
7. Циулина, М. В. Студенческий тренинговый центр как технология организации воспитательного процесса в вузе / М. В. Циулина, И. С. Гордеева, Н. А. Тверитина // Воспитание как стратегический национальный приоритет : материалы международного научно-образовательного форума. В 4 частях. – Екатеринбург : УрГУ, 2021. – Часть 4. – С. 250–253.

УДК 745/749

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-202-205

Е. И. Гусева, Н. С. Жданова,

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия*

## ПРОЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛИЗИРУЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА КУХНИ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕЖИТИЯ

*Аннотация:* сегодня большая часть студентов проживает в общежитии с его достоинствами и недостатками. Во многих из них есть общие кухни, как правило на весь этаж, где студенты не только готовят и принимают пищу, но и общаются, учатся, влюбляются и ссорятся. Проблемы организации этого социализирующего пространства легли в основу исследования для создания проектного предложения кухни, где студенты будут чувствовать себя удобного и уютно.

*Ключевые слова:* общежитие, эргономика, кухня, социализирующая роль.

Е. I. Guseva, N. S. Zhdanova,

*Magnitogorsk State Technical University G. I. Nosov, Magnitogorsk, Russia*

## DESIGN ORGANIZATION OF THE SOCIALIZING SPACE OF THE KITCHEN OF THE STUDENT HOSTEL

*Abstract:* today most of the students live in a hostel with its advantages and disadvantages. Many of them have shared kitchens, usually on the entire floor, where students not only cook and eat food, but also communicate, study, fall in love and quarrel. The problems of organizing this socializing space formed the basis of the study to create a design proposal for a kitchen where students will feel comfortable and cozy.

*Keywords:* hostel, ergonomics, kitchen, socializing role.

Сегодня, согласно статистике, каждый десятый студент проживает в общежитии [6]. Иногородные студенты есть практически во всех странах, поэтому проблему общежитий можно назвать мировой. В некоторых регионах студенты просто снимают квартиры, но большинство крупных и влиятельных университетов предпочитают иметь свои общежития, тем более что традиция обучаться и проживать на одной территории существует очень давно.

Среди нескольких основных потребностей человека особое место занимает потребность в еде и отдыхе. В условиях, когда студент проживает в общежитии, здоровье и работоспособность зависят от того, как организовано то пространство, где он может расслабиться и подкрепиться. В наше время часто бывает так, что постоянное питание в столовой, ресторанах и кулинариях выходит слишком дорого для студентов, поэтому появляется потребность в таком помещении общежития, где можно было бы приготовить еду самостоятельно, не тратя при этом много денег. Такое помещение есть – это общественная кухня.

Проанализировав работы В. А. Коссаковского и О. И. Рехиной, Е. Ю. Лобановой, мы убедились, что основное внимание уделялось только планировке самого здания общежития, дизайн интерьера практически не рассматривается [4, 5]. Также не затрагивается тема социализирующих помещений общежития, например, кухни. Она конечно напрямую не участвует в образовательном процессе, но в то же время является основополагающим условием жизни и обучения студентов. Отсюда появляется необходимость в более подробном рассмотрении всех аспектов этого пространства с учётом основных критериев проектирования.

Уют и комфорт достигается методами эргономической проработки. Это позволяет обеспечить высокий уровень комфортабельности изделий, оптимальность их конструкции и рациональный расход материалов при производстве. Эргономические требования представляют собой комплекс взаимосвязанных антропометрических, физиологических, психофизиологических и гигиенических требований, направленных на обеспечение оптимальных условий труда.

Для успешного проектирования очень важно знать характеристики своей целевой аудитории. В этом поможет портрет потребителя – собирательный образ потенциального клиента, который основывается на конкретных социально-демографических и психологических характеристиках, например, пол, возраст, семейное положение и уровень дохода [1].

Наш потребитель – это студенты, люди в возрасте от 18 до 25 лет. В возрастной психологии период молодости характеризуют как время формирования устойчивой и непоколебимой системы ценностей, становления самосознания и формирования социального статуса личности [2]. Так как мы создаём проект кухни для студентов института строительства, архитектуры и искусства, нам нужно выяснить, какие специфические характеристики им присущи. В классификации Е. А. Климова представитель типа «человек-художественный образ» очень талантливый [3]. Ему присущи такие качества как тонкое чувство прекрасного, любовь к красоте, образное мышление, богатое и яркое воображение, а также гармония с окружающим миром.

Проанализировав состояние кухонь общежитий на сегодняшний день, можно сделать определённый вывод (рис. 1). Большинство современных кухонь в общежитиях достаточно однообразны по своему внешнему виду и наполнению. Все они соответствуют функциональным требованиям, эргономические же соблюдаются не всегда. Основная проблема практически всех помещений – это обилие свободного пространства, которое можно было бы задействовать, например, как места для хранения или отдыха во время приготовления пищи. Интерьеры выглядят уныло, вызывают чувство тоски и мотивируют как можно скорее покинуть данное помещение. Мебель во многих вариантах располагается хаотично и неудобно.



Рис. 1. Типологическая кухня студенческого общежития

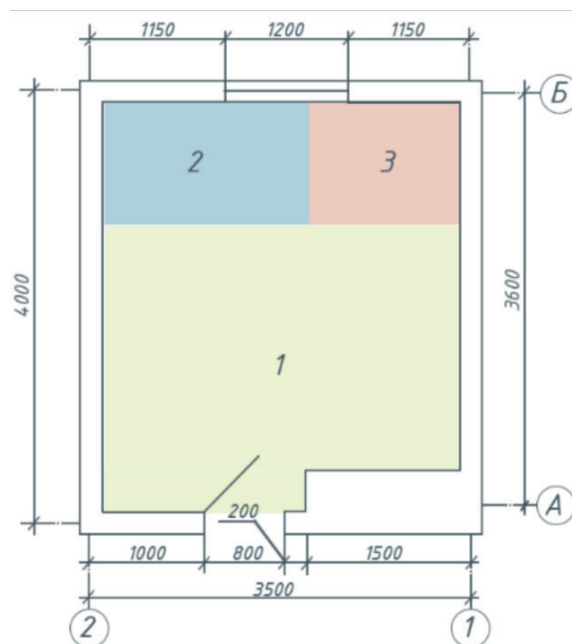


Рис. 2. Зонирование

Наблюдение показало, что кухни эксплуатируются в течение суток неоднородно, есть время, когда они наполнены максимально, а в период учебы они пустуют. Сначала было рассмотрено время максимального наполнения; вторая половина дня и вечер – с 16 часов до 24, но и этот период можно разделить на два неравных отрезка времени. Первый: с 16 часов до 22 часов – на кухне преобладают те, кто приходят готовить еду – «кулинары».

Кухня превращается в социализирующее пространство; здесь встречаются студенты разных курсов и направлений подготовки. Приготовление ужина сопровождается не только практическими советами и рецептами, но и активным общением на темы учебы и развлечений. Социализирующее поведение и фразы складываются достаточно быстро, в основном они крутятся вокруг последовательности действий, кто за кем, кто кому должен уступить место около плиты или мойки. В это время на кухню постоянно заглядывают люди, чтобы найти «нужного человека» для решения своих проблем или общения. Последние, которые словно были названы «переговорщиками», застревают надолго, иногда переходя от одного «кулинара» к другому. По нашим наблюдениям общительные студенты здесь проводят до полутора часов, всем мешают и в то же время всем помогают, а главное передают информацию с комментариями, заводят знакомства и способствуют коммуникациям менее общительных представителей.

После 10 часов вечера кухня слегка пустеет, в ней меньше «кулинаров», больше переговорщиков, которые часто просто сидят на подоконниках, поскольку мест для сидения на кухнях нет.

Теперь «разогреть чайник» просто повод зайти на кухню. Эта категория не столь многочисленная, но устойчивая. После 12 часов ночи появляются «зубрилки», название тоже условное и неточное – это те, кто любит учить по ночам, а в комнатах уже все легли спать. Они приходят на кухню со своими стульями и очень рады, если есть столы, на которые можно поставить ноутбук. Их немного, и ведут они себя очень тихо, хотя общение не прекращается, но оно направлено на взаимопомощь.

Есть и еще одна категория потребителей пространства кухни – это «жаворонки», которые приходят на кухню рано утром заварить кофе и заодно повторить лекции. Эти друг друга знают отлично, их слишком мало. Для них важно иметь столик для кофе, то, что у дизайнеров называется «обеденной зоной». Наконец, бывают мероприятия, когда надо собраться представителям разных комнат на небольшое праздничное мероприятие, тогда обеденная зона становится самой важной зоной.

Проанализировав потребности своих потребителей, мы пришли к определенным выводам, главный из которых звучит так: кухня в студенческом общежитии не столько место приготовления пищи, сколько место знакомств и общения. Именно в этом направлении началась разработка проектного предложения студенческой кухни. В основу нашей концепции легла идея создания такого помещения, чтобы там можно было не только приготовить еду, но и пообщаться, отдохнуть, отвлечься от постоянной суеты. Идеей нашего

проекта является создание помещения кухни с местом для досуга и общения.

В основу визуального образа был взят стиль «нео-мемфис». Его характерные черты — это обширное использование геометрии и цвета, важная роль декоративных элементов, жизнерадостные, пастельные, сложные оттенки. Это буйство фантазии и отсутствие ограничений. Именно поэтому наш выбор пал именно на это стилевое направление. Он для тех, кто молод душой, жаждет праздника и просто устал от банальных и скучных интерьеров. Это направление для творческих людей с ярким воображением и стремлением воплощать свои смелые идеи в жизнь.

При разработке проектного предложения мы использовали функциональное зонирование. Здесь наиболее важным является именно удобство интерьера, его эргономика и функциональность. Мы поделили кухню на три основные зоны: первая – зона непосредственно приготовления пищи, вторая – зона отдыха и ожидания, третья – обеденная зона (рис. 2).

При разработке формообразования нашей мебели мы отталкивались от основных черт стиля нео-мемфис. Это круглые и полукруглые формы, плавные линии, сглаженные контуры. Изогнутые формы умиротворяют, приводят к внутренней гармонии. Более того, плавные и закругленные углы мебели не являются травмоопасными, что немаловажно при разработке мебели для помещения с большим количеством людей (рис. 3).



Рис. 3 Формообразование стола и светильников

Данная цветовая гамма тоже выбрана не случайно. Нео-мемфис предполагает неброские, пастельные тона (рис. 4). Голубой дарит состояние покоя, расслабленности и безмятежности. Это очень

важно после тяжелого учебного дня. Его отлично дополняет желтый цвет, а терракотовый пробуждает аппетит и интерес к общению, поэтому для кухни и столовой он подходит как нельзя лучше.



# ПРОЕКТНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ МЕБЕЛИ ДЛЯ КУХНИ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕЖИТИЯ МГТУ

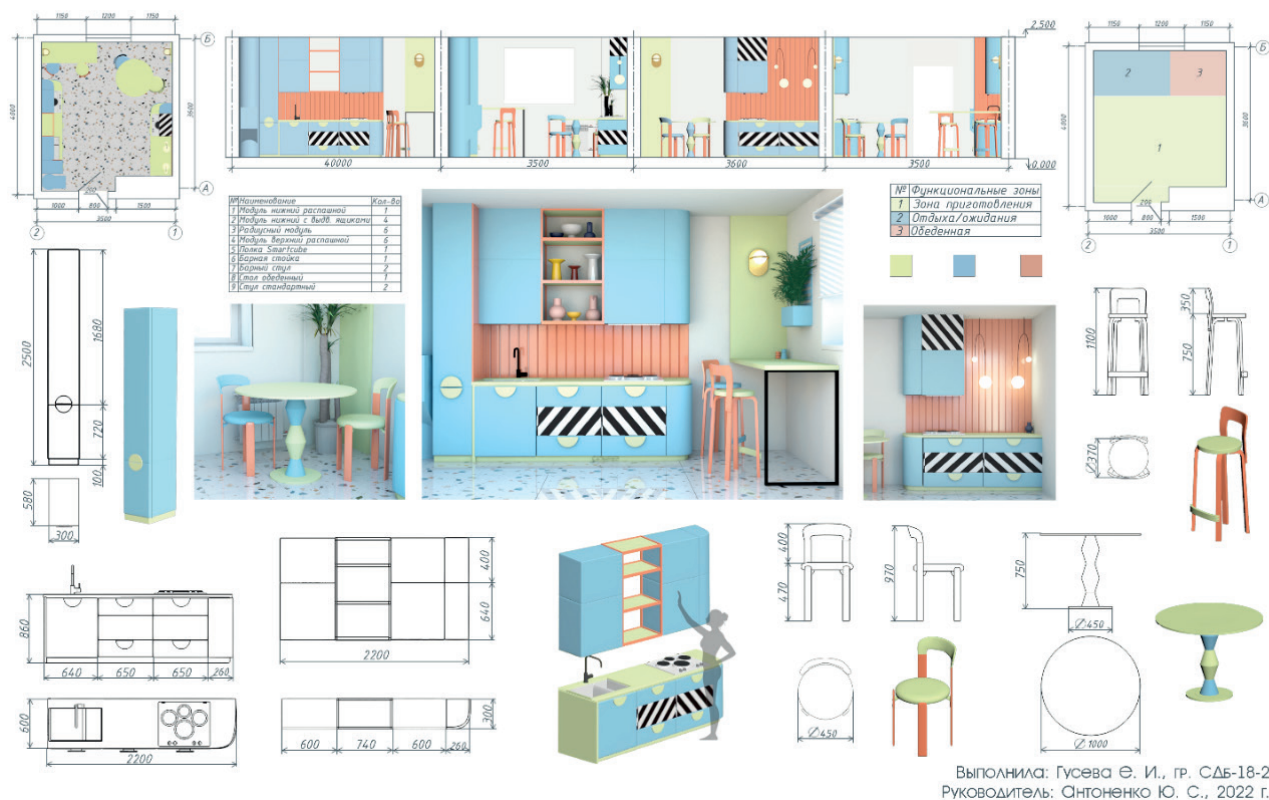


Рис. 4. Проектное предложение multifunctionальной кухни

Таким образом, наше проектное предложение отражает multifunctionальность использования пространства кухни, которое становится социализирующей средой, способствующей

знакомству студентов, их сплочению, обретению общих черт, характерных для такого понятия как «студенческая жизнь».

## Библиографический список

1. Гаврилов, А. Как составить портрет потребителя: инструкция, шаблон и примеры / А. Гаврилов. – URL: <https://www.uplab.ru/blog/make-a-portrait-of-consumer/> (дата обращения 04.09.22).
2. Горлов, В. Н. Советские студенческие общежития – акцент на коллективность / В. Н. Горлов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2015. – № 5. – С. 176-182.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.
4. Коссаковский, В. А. Студенческие общежития за рубежом / В. А. Коссаковский, О. И. Ржехина. – Москва : Государственное издательство литературы по строительству, архитектуре и строительным материалам, 1963. – 83 с.
5. Лобанова, Е. Ю. Студенческое общежитие как особая коммуникативная среда для современного студента / Е. Ю. Лобанова, Н. А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1218-1221.

## УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация:* В статье речь идёт о значении и условиях развития самостоятельности старших дошкольников в процессе игры. Самостоятельность рассматривается в рамках этого материала как одно из ведущих качеств личности ребёнка, которое выражается в умении ставить и достигать определённые цели, проявлять ответственность в ходе собственной деятельности. Играя, дети учатся быть инициативными и коммуникабельными как в знакомых ситуациях, так и в незнакомых, свободно и корректно, по отношению к окружающим, выражать свои чувства и творческие замыслы. Автор уточняет ряд условий организации игровой деятельности старших дошкольников, способствующих развитию их самостоятельности.

*Ключевые слова:* самостоятельность, дошкольный возраст, игровая деятельность, развитие личности ребёнка.

## CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF PLAY ACTIVITY

*Annotation:* In article we are talking about the meaning and conditions of the development of independence of older preschoolers in the process of play. Independence is considered in the framework of this material as one of the leading qualities of a child's personality, which is expressed in the ability to set and achieve certain goals, to show responsibility in the course of their own activities. Playing, children learn to be proactive and sociable both in familiar situations and in unfamiliar ones, freely and correctly, in relation to others, express their feelings and creative ideas. The author clarifies a number of conditions for the organization of play activities of older preschoolers, contributing to the development of their independence.

*Keywords:* independence preschool age, play activity, development of the child's personality.

Концепция модернизации российского образования, Конституция Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании» и другие государственные нормативные документы формулируют социальный заказ относительно системы образования – это воспитание ответственного и инициативного человека, который готов к самостоятельному принятию адекватных решений в ситуации выбора. Главной задачей всех этапов современного образования является гармоничное развитие личности ребёнка. Ключевым звеном в этом процессе выступает развитие самостоятельности детей. Разнообразные аспекты формирования самостоятельности детей подробно представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования – в документе содержится ряд основных принципов дошкольного образования, которые являются важными ориентирами для педагога:

- принцип полноценного проживания ребёнком всех возрастных этапов детства, связанного с обогащением детского развития;
- принцип построения воспитательно-образовательной деятельности с учетом индиви-

дуальных особенностей ребенка, в рамках которого ребенок является активным субъектом образования;

- принцип содействия и сотрудничества педагогов и воспитанников, основанный на признании ребенка как полноценного участника (субъекта) образовательных отношений;
- принцип поддержки инициативы детей в ходе реализации разнообразных видов деятельности;
- принцип формирования познавательного интереса и познавательных действий детей в разнообразных видах деятельности [5].

Проблема изучения самостоятельности как важного качества личности на различных этапах онтогенеза, поиск эффективных условий развития самостоятельности у старших дошкольников стоят в ряде основных задач современной психолого-педагогической науки. Данная проблема рассматривается в трудах Л. И. Анциферовой, Е. П. Белозерцева, Т. Е. Исаевой, Г. А. Капанова, П. И. Пидкасистого, Л. М. Пименовой, Г. С. Поддубской и других авторов. В настоящее время актуальность данной проблемы обусловлена

задачей более полного раскрытия потенциала и индивидуальности развивающейся личности ребенка. Первые проявления самостоятельности, по мнению ряда педагогов и психологов, заметны уже в раннем возрасте. Взрослому окружению ребёнка важно вовремя распознать проявления самостоятельности, создать условия для ее развития.

А. К. Бондаренко, Н. Я. Михайлова, С. А. Марутян, Д. Б. Эльконин утверждают, что основы самостоятельности закладываются в раннем и младшем дошкольном возрасте, и дальнейшее развитие детей связывают с их участием в процессе игровой деятельности. В. И. Логинова, Е. Н. Герасимова посвятили свои работы изучению воздействия трудовой деятельности на развитие самостоятельности. А. Н. Давидчук, О. А. Сафонова акцентируют в своих исследованиях значение деятельности по конструированию для личностного развития детей. Д. И. Воробьева, Н. А. Ветлугина, Т. С. Комарова считают, что занятия по изобразительной и художественной деятельности способствуют развитию самостоятельности старших дошкольников. О. А. Анищенко, А. П. Усова в своих исследованиях доминирующую роль в гармоничном развитии личности отводят учебной деятельности.

Высокий уровень самостоятельности дошкольников предполагает наличие у детей умений осуществлять привычные действия в новой ситуации без помощи и подсказок взрослых, самостоятельно применять имеющиеся навыки и знания [2, с. 15]. В качестве показателей и критериев самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста выступают:

- наличие у ребенка стремлений к самостоятельному решению задач в ходе реализации деятельности без помощи взрослых;
- наличие у ребенка умений и навыков, соответствующих поставленной цели;
- наличие умений осуществлять планирование собственной деятельности;
- наличие у детей способности проявлять инициативу в ходе решения возникающих задач.
- К моменту завершения этапа дошкольного детства в контексте формирования самостоятельности старшие дошкольники должны уметь:
  - проявлять самостоятельность и инициативность в ходе реализации различных видов деятельности;
  - самостоятельно выбирать вид деятельности и участников совместной деятельности;
  - демонстрировать способности к волевым усилиям;
  - пытаться самостоятельно объяснить поступки людей;
  - самостоятельно принимать решения и достигать поставленных целей [3].

Значение игры в развитии личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя частью социума, проявить и развить свою личность, выразить субъектность, инициативность. Использование детьми различных игровых приемов способствует развитию их воображения, взаимодействие детей в игре является механизмом развития их коммуникативных навыков, умение играть без помощи взрослого развивает самостоятельность с ранних лет жизни ребёнка. Однако, в практике работы дошкольных образовательных учреждений педагоги, не зная специфики и содержания работы по развитию самостоятельности, затрудняясь в выборе подходящих форм, методов и приёмов, испытывают трудности.

Чтобы в процессе взаимодействия дети старшего дошкольного возраста смогли обогатить свой личностный потенциал, извлечь максимальную пользу для собственного развития и стать более самостоятельными, педагогу необходимо соблюсти ряд условий в работе с детьми в целом, и при организации игровой деятельности в частности:

- 1) использовать игры разного вида, но особое внимание уделять сюжетно-ролевым играм;
- 2) в планировании и организации игры, выборе сюжетов игр брать во внимание интересы и желания детей;
- 3) целенаправленно и корректно руководить и управлять игровой деятельностью детей;
- 4) учитывать возрастные особенности при проектировании сюжетно-ролевых игр;
- 5) компетентно подготовить предметно-развивающую среду;
- 6) осуществлять мониторинг развития навыков игровой деятельности детей и некоторых социальных навыков, таких как самостоятельность и инициативность.

Очевидно, что самостоятельность является одним из ведущих качеств личности, которое выражается в умении ребенка ставить определенные цели, самостоятельно достигать их выполнения различными способами, проявлять ответственность в ходе реализации деятельности, проявлять инициативу и сознательность в уже знакомых и новых условиях. Основным механизмом становления самостоятельности – это постепенное усложнение условий деятельности детей, увеличение объема зоны их ответственности и усложнение методов педагогического воздействия на различных этапах взаимодействия [4, с. 372].

Важно отметить, что самостоятельность как личностное качество – явление многоаспектное. Разделяя мнение З. И. Власовой, которая выделяет бытовую, поведенческую, коммуникативную и познавательную самостоятельность

детей, необходимо подчеркнуть, что в процессе игры старшие дошкольники без труда смогут развивать все указанные виды этого важного и нужного в жизни качества, конечно, при грамотно спланированной педагогической работе и соблюдении условий, о которых говорилось ранее в данной статье.

Таким образом, необходимость развития самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста актуальна. Она является следствием потребностей современного общества в людях, которые умеют мыслить нестандартно, творчески,

нести ответственность за свои поступки. Игра для ребёнка – это не только источник получения положительных эмоций, но и средство обучения, познания собственных возможностей и окружающего мира. Развитие самостоятельности старших дошкольников в процессе игры – актуальная психолого-педагогическая задача, и её решение поможет подрастающему поколению нестандартно решать возникающие проблемы, если возникнет такая необходимость, ставить новые цели и стремиться к их достижению, гармонично взаимодействуя с окружающим миром.

### Библиографический список

1. Алешанова, Е. А. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста / Е. А. Алешанова, Н. В. Кочетова, В. А. Кутнякова // Молодой ученый. – 2018. – № 46. – С. 3-5.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 257 с.
3. Карданова, С. З. Формирование навыков самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста в ДОО / С. З. Карданова, Л. В. Сгонник // Вестник современных исследований. – 2018. – № 11.7. – С. 109 – 116.
4. Люблинская, А. А. Детская психология : учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 2009. – 174 с.
5. Цветкова, Т. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / Т. Цветкова. – Москва : Сфера, 2020. – 80 с.

УДК 373.2

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-208-210

И. С. Еремчева

Государственное общеобразовательное учреждение Тульской области «Яснополянский образовательный комплекс им. Л. Н. Толстого», д. Ясная Поляна, Тульская область, Россия

## ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ЦЕННОСТЯМ

**Аннотация:** В статье раскрываются содержательные стороны ценностно-ориентированного воспитания. Описываются особенности организации такого воспитания в условиях дошкольных образовательных организаций в аспекте приобщения детей с нарушениями речи к ценностям.

**Ключевые слова:** ценностно-ориентированное воспитание, ценности, приобщение к ценностям, дети с нарушениями речи, ценностно-ориентированное содержание.

S. Eremcheva

State General Education Institution of Tula Region «Yasnopolyansk Educational Complex named after L.N. Tolstoy», Yasnaya Polyana village, Tula Region, Russia

## INVOLVING CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS INTO VALUES

**Annotation:** The article discloses the informative aspects of the value-oriented upbringing. It describes the peculiarities of such upbringing organization in terms of preschool educational establishments with view to involving children with speech disorders into values.

**Key words:** value-oriented upbringing, values, involving into values, children with speech disorders, value-oriented contents.

Сегодня воспитание связано с приобщением дошкольников к миру ценностей в разных видах деятельности. Воспитание, которое обогащает внутренний мир детей яркими выразительными образами, направленными на их духовное и нравственное развитие, служащими источником рождения и воплощения эмоциональных прояв-

лений детей, основой эмоционально-ценностного отношения к миру, называют ценностно-ориентированным.

Обозначим, что понятие «ценностно-ориентированное воспитание» недостаточно полно исследовано в научной и методической литературе. Поэтому в педагогической теории и практике



большое внимание должно уделяться проблеме приобщения детей дошкольного возраста к ценностям, раскрытию содержательных сторон ценностно-ориентированного воспитания.

Воспитание личности через постижение мира ценностей раскрывалось в ряде философских и психолого-педагогических трудов (А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, Н. Д. Никандров, И. С. Кон, С. И. Маслов и другие). Можно выделить различные подходы к приобщению детей к ценностям: на уровне постижения вневременных или общечеловеческих ценностей (Добро, Истина, Красота), на уровне этнокультурных ценностей (традиции, обычаи, родной язык и т. п.) и личностном уровне. Ценностно-ориентированное воспитание должно осуществляться с помощью переживаний, пробуждения чувств; ярких выразительных образов. Основой приобщения детей к миру ценностей являются образы, которые служат источником эмоциональных проявлений, основой для выражения отношения к миру [2].

Отметим ценности, к которым целесообразно приобщать дошкольников. Это Родина, труд, семья, человек и его жизнь, мир, знание, красота в природном, социальном и рукотворном мире. Наибольшими возможностями для постижения ценностей обладают дети старшего дошкольного возраста. На данном возрастном этапе дети могут продумывать, контролировать и оценивать способы действий, поведения, проявлять эмпатийные формы поведения, основанные на эмоциональном принятии переживаний другого человека, эмоционально реагировать на события и явления окружающей жизни.

Ценностно-ориентированное воспитание в ходе решения задач речевого развития детей, коррекции различных нарушений может быть одновременно направлено на развитие ценностных представлений, проявления отношения к окружающему миру. Проведение логопедической работы в единстве с ценностно-ориентированным воспитанием детей дошкольного возраста позволит решать коррекционно-развивающие задачи с ориентацией на общечеловеческую культуру и конкретного этноса, духовные традиции, гуманистическую направленность и гармонизацию отношений: человек – природа – общество. Такая работа обогащает внутренний мир детей эмоционально окрашенными образами, возникающими в результате общения, восприятия серий картин, интеллект-карт, произведений искусства и другого.

Представим варианты включения элементов ценностно-ориентированного содержания в логопедическую работу с детьми старшего дошкольного возраста.

- Лексическая тема «Огород»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: человек и его жизнь (неразрывная

связь с окружающей природной средой, овощи в жизни человека), труд (созидание на земле, благополучная жизнь людей), красота (гармоничное в природе).

- Лексическая тема «Фрукты. Труд взрослых в саду»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: человек и его жизнь (роль сада в жизни человека, фрукты в жизни человека), труд (созидательная деятельность по выращиванию садов, благополучная жизнь людей), красота (гармоничное в природе, изящество и величие фруктовых деревьев)..

- Лексическая тема «Одежда. Обувь. Головные уборы»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: человек и его жизнь (роль головных уборов, одежды и обуви в жизни человека), красота (учет эстетического вкуса при их выборе), знание (ориентация в использовании и назначении одежды, обуви, головных уборов).

- Лексическая тема «Бытовые электроприборы»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: человек и его жизнь (роль электроприборов в жизни человека), знание (ориентация в назначении электроприборов и их использовании).

- Лексическая тема «Защитники Отечества»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: семья (семейные традиции празднования, родные – защитники Отечества), Родина (защита границ, национальные традиции), знание (назначение службы в армии), мир (согласие между людьми, народами и государствами, мир на земле и ее дальнейшее процветание).

- Лексическая тема «Профессии»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: человек и его жизнь (неразрывная связь с окружающей социальной средой), труд (социальная значимость профессий), знание (взаимосвязь между целью, предметами труда и его результатом).

- Лексическая тема «Животный мир морей и океанов»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: человек и его жизнь (заботливое отношение к морям и океанам, их животному миру), красота (животный мир морей и океанов – прекрасный и величественный).

- Лексическая тема «Цветущие растения леса, сада, луга»

Элементы ценностно-ориентированного содержания: человек и его жизнь (роль цветущих растений леса, сада и луга в жизни человека), красота (цветущие растения леса, сада, луга – прекрасные создания природы), Родина (явления и символы родной природы).

Успешность проектирования ценностно-ориентированного содержания в процессе речевого развития дошкольников, коррекции речевых нарушений определяется не только и не столько информированностью детей о ценностях культуры, жизни, сколько актуализацией и развитием интереса к разным сторонам миропознания, желанием детей воспринимать ценностно-ориентированный материал, обогащением образами окружающего мира, новыми мотивационно-значимыми впечатлениями [1]. Эмоции занимают ведущее место в освоении детьми дошкольного возраста ценностей. Важно побуждать детей к выражению своего отношения к данной ценности, используя различные средства: речевые (высказывания, отдельные слова, суждения), двигательные (драматизация, танец, ритмические жесты), изобразительные (элементы аппликации, рисунок). Например, можно использовать такие задания на выражение отношения к ценностям:

1. Выражение отношения к обсуждаемой ценности с помощью создания игровых импровизаций, рисунка и другого.

- Покажите, как передвигается добрый герой сказки, а как – злой.

- Передайте свое отношение к родной природе, используя изобразительные средства.

2. Выбор иллюстрации, картины и т. д.

- Выберите изображение, которое вам наиболее приятно, когда мы говорим о перелетных птицах.

- Какие из иллюстраций убедительно отражают ваше отношение к труду человека в огороде?

Педагог в процессе решения задач речевого развития детей выступает посредником между ребенком и миром культуры, дает возможность дошкольникам почувствовать красоту, значи-

мость событий и явлений, величие поступков и действий. Другими словами, выстраивает работу с детьми, пробуждая различные переживания и эмоции. Педагогу необходимо владеть невербальными средствами общения: фонетическими (темп речи, тембр, громкость), кинетическими (выразительность жестов, мимики), что является благоприятными факторами для постижения детьми с нарушениями речи ценностей.

Одними из основных средств развития ценностных представлений выступают модели, интеллект-карты, служащие многовариантным наглядным материалом. В моделях обобщенно концентрируются сведения о сущностных сторонах и содержательных признаках ценностей. При использовании моделей важно актуализировать личный опыт субъективного переживания подобных ситуаций, включать механизм идентификации, что позволяет достигать ценностные категории, социально-значимые формы поведения через отношение к ним. Осуществляя такую работу целесообразно подводить детей к пониманию того, что нравственная оценка поступков, способов действий и поведения должна определяться не внешней формой, а, прежде всего, содержанием мотивов (чем руководствовался герой той или иной ситуации, проявляя злость или радость, заботу или безразличие и т. п.).

Работа по приобщению детей с нарушениями речи к ценностям будет более эффективной, если педагог соединит ее с ценностно-ориентированным воспитанием. Постигание мира ценностей должно осуществляться в процессе постепенного погружения детей в содержательные характеристики каждой ценности с приоритетом эмоционально-образного характера их освоения, в социокультурный опыт в целом.

### Библиографический список

1. Ежкова, Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимодействия : монография / Н. С. Ежкова. – Тула : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 160 с.
2. Ежкова, Н. С. Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика : монография / Н. С. Ежкова. – Тула : ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2006. – 118 с.

УДК 37.037

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-210-214

В. Н. Иванова, К. Е. Полотнянко, Е. В. Ушакова

Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

## ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Аннотация:* Вопросы оценки качества образования в современном вузовском обучении не утрачивают актуальности и имеют свою специфику в преподавании разных дисциплин. В преподавании физической культуры оценка качества образования имеет свою специфику: возрастную, например, в школьных и вузовских курсах; по особенностям физкультурно-спортивной подготов-

ки обучающихся; по видам учебных и внеучебных занятий физкультурой и спортом. А в связи с годами пандемии изменился весь процесс обучения в вузе, в том числе, физкультурной подготовки, поэтому проблема оценки качества физкультурного образования в вузе требует дальнейшего исследования и модернизации.

*Ключевые слова:* вузовское обучение, качество образования, оценка качества, физическая культура, качество физической подготовки.

**V. N. Ivanova, K. E. Polotnyanko, E. V. Ushakova**  
*Altai State Medical University, Barnaul, Russia*

## **ISSUES OF ASSESSING THE QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS**

*Annotation:* The issues of assessing the quality of education in modern university education do not lose their relevance and have their own specifics in teaching different disciplines. In the teaching of physical culture, the assessment of the quality of education has its own specifics: age-specific, for example, in school and university courses; on the peculiarities of physical culture and sports training of students; by types of educational and extracurricular physical education and sports. And in connection with the years of the pandemic, the entire process of education at the university, including physical education, has changed, so the problem of assessing the quality of physical education at the university requires further research and modernization.

*Key words:* university education, quality of education, quality assessment, physical culture, quality of physical training.

**П**роблема качества образования и его оценки с помощью адекватных педагогических технологий существовала всегда. Несомненную специфику имеет данная проблема применительно к современному вузовскому образованию. Специфика обучения в вузе отличается, например, от школьного по ряду параметров. Во-первых, это возрастной контингент обучающихся – молодые люди в возрасте от 17-18 до 22-25 лет, обладающие уже определенной базой знаний, личным жизненным опытом межличностного и социального общения, вступившие на путь получения профессии, необходимой в их будущей жизни. В этом смысле студенты – более целеустремленные люди, нацеленные на реализацию важной жизненной цели – приобретения специальности. В большинстве, они мотивированы на получение качественных знаний и добросовестное их усвоение. Поэтому личностный фактор обучающегося – студента – способствует укреплению качеству образования в вузе, что обоюдно обеспечивается, как педагогическим коллективом, так и обучающимися. Однако резкие перестройки в образовании, его непрерывающиеся модернизации делают процесс вузовского обучения очень изменчивым, часто непредсказуемым в социальном плане, а потому менее качественным. С другой стороны, кризисные социальные явления приводят к тому, что далеко не все студенты по окончании обучения находят работу по избранной ими специальности, в связи с чем их мотивация хорошо учиться ослабевает. Это в совокупности обостряет проблему качества образования в российских вузах, как в плане ее теоретическо-

го осмысления, так и в прикладном педагогическом аспекте. Кроме того, качество обучения и параметры его оценки сильно зависят от преподаваемой дисциплины. Оценка качества физкультурного образования в нефизкультурных вузах требует специального внимания, поскольку она должна быть комплексной (учитывать все виды физкультурно-спортивной подготовки студентов), а также многопрофильной, что связано с разными видами спорта, входящими в структуру физического воспитания. Оценка качества физкультурного образования должна быть связана с параметрами здорового образа жизни учащейся молодежи.

В статье исследована проблема качества современного российского вузовского образования. В теоретическом плане проанализированы понятия «качество», «качество образования», «оценка качества образования» применительно к высшей школе. В практическом плане обсуждены: специфика оценки качества обучения в процессе преподавания физической культуры и нарастающие образовательные риски в связи с тенденцией сокращения часов по физической культуре в российской высшей школе, что не только ослабляет качество физкультурной подготовки студентов, но и пагубно воздействует на состояние их здоровья, на переход к нездоровому образу жизни.

Обращаясь к философским истокам проблемы качества, отметим, что философские категории «качество» и «количество» впервые проанализированы Аристотелем в его трудах «Категории» и «Топика». В эпоху классической немецкой философии идет активная разработка

категорий И. Кантом. А в дальнейшем эта проблема непревзойденно исследуется Г. В. Гегелем [5, с.118-119]. Качество – это общая целостная и внутренняя содержательная характеристика предмета. Она имеет познавательную и бытийную (онтологическую) сущность.

А. И. Субетто обобщает различные современные научные позиции относительно анализа понятия «качество» [8]. Он анализирует следующие основные определения качества:

- качество – это совокупность свойств (аспект свойства);
- качество структурно; оно является иерархической системой свойств и качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);
- качество динамично: оно есть динамическая система свойств (аспект динамичности);
- качество – это существенная определенность объекта или процесса, внутренний момент; оно выражается в закономерной связи составляющих частей, элементов (аспект определенности);
- качество – это основа существования объекта или процесса. Оно имеет двоякую обусловленность, раскрываемую через «систему моментов»: свойство, структура, система, граница, целостность, изменчивость, количество (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфичность, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);
- качество создаваемых человеком объектов и процессов в отличие от качеств других явлений природы обладает ценностью, вернее, обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов, то есть их пригодность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком [8, с. 308].

А теперь обратимся к более узкой проблеме – оценке качества образования, которая в наибольшей мере связана с четвертым, шестым и седьмым определениями, представленными выше. Эту проблему довольно подробно исследуют Н. В. Наливайко, Е. А. Пушкарева, Р. Н. Шматов, С. В. Камашев, Б. О. Майер и другие, которые считают, что надо учитывать прежде всего следующее: «Речь идет об оценке системы образования с точки зрения её адаптивной функциональности, то есть о том, повышают ли реформы образования роль сферы образования как социального института адаптации или же нет. Итак, если система образования успешно выполняет адаптирующую функцию по отношению к отдельному человеку, социальной группе, гражданам определенной страны и, наконец, всего мирового сообщества, то такая система образования жизнеспособная и нацелена в бу-

дущее (и, соответственно, наоборот)» [4, с. 23]. А мы добавим, что не только необходима адаптация к будущим условиям, но и адаптация к будущим перспективам оптимального развития общества.

Существует ряд современных определений качества образования, предлагаемых разными учеными [4]. Так, В. А. Трайнев и И. В. Трайнева отмечают, что качество образования – это обеспечение необходимого уровня подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющих технологиями в своей специальности, умением применять полученные знания для решения профессиональных задач. С. Е. Шишов и В. А. Кальней пишут: качество образования – это социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп), в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, кадровый состав, материально-техническую базу и т. п., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи. В. А. Болотов считает: «Качество образования – это интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [6, с.125-127].

Опираясь на отмеченное выше понимание качества образования, обратимся к вопросам оценки качества образования как эффективной формы педагогического контроля за образовательным процессом в высшей школе на базе инновационных технологий [1; 2; 7]. Также для нас важно определить специфику оценки качества образования по дисциплине «физическая культура» в нефизкультурных вузах, в том числе, медицинских. Наиболее оптимально оценка качества образования осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы [3; 6; 7; 9]. Актуальность вопроса оценки качества физкультурно-спортивного образования определяется тем, что физическая культура и спорт, физическая подготовка молодежи представляют важный фактор формирования гармоничной личности будущего специалиста со стороны его телесной природы и психофизических возможностей организма. Физическая культура и в



настоящее время имеет значительные резервы для реализации своих собственно социокультурных функций.

Балльно-рейтинговая система стимулирует развитие качеств личности путём её адекватной оценки в виде рейтинга по баллам. Наблюдаемая ориентация частных педагогических технологий по дисциплине «Физическая культура» на известные принципы, методы и средства теории физического воспитания должна получать своё закономерное отражение в системах оценки качества обучения на базе балльно-рейтинговой системы в разных аспектах: при сдаче зачетных норм физических упражнений и нагрузок, при определении параметров балльно-рейтинговой системы по отдельным видам спорта, при фиксации изменений физических и психодуховных качеств личности (на основе дневника самонаблюдений и т. п.), при выполнении отдельными студентами последовательно усложняющихся норм ГТО, в процессе участия студентов в спортивно-массовой работе и физкультурно-оздоровительных мероприятиях, при анализе результатов выступлений студентов на спортивных соревнованиях и т. д. В процессе оценки качества обучения по дисциплине определяются процедуры текущего, рубежного, семестрового и итогового рейтинга. После изучения дисциплины «Физическая культура» студенты проходят промежуточную аттестацию и получают характеристику «зачтено / не зачтено», с учетом разделения на группы здоровья: «зачтено» – 55-100 баллов по балльно-рейтинговой системе оценки знаний, выполнение контрольных нормативов и тестирования; «не зачтено» – менее 54 баллов по балльно-рейтинговой системе оценки знаний, а также при тестировании.

Текущие и семестровые оценочные средства для студентов, отнесенных к основной и подготовительной группе, включают: 1. Выполнение практических требований в соответствии с программой по физической подготовке. 2. Перечень тем рефератов или набор тестовых заданий по дисциплине. Контроль над освоением различных форм физической культуры и спорта, а также формирование здорового образа жизни студентов. Тестовый контроль и самоконтроль. Текущие и семестровые оценочные средства для студентов, отнесенных к специальной медицинской группе, исключают сдачу тестов по физической подготовке. В целом процесс обучения складывается из контактной работы, включающей лекционный курс и практические занятия. Основное учебное время выделяется на практическую работу по дисциплине.

В целом считаем, что на пути оценки качества физкультурно-спортивного образования в вузах есть значительный потенциал для совер-

шенствования балльно-рейтинговой системы по дисциплине «Физическая культура и спорт» и «Элективные курсы по физической культуре» в вузе. Это позволит более четко определить контролирующий потенциал в предметной области воспитания физических качеств и обучения физическим упражнениям. Физическое воспитание студентов в вузе наряду с адекватно действующей оценкой качества образования с помощью 100-балльной балльно-рейтинговой системы является полноценным основанием как для развития физической культуры в целом, так и для формирования физической культуры каждой отдельной личности студента.

Но к сожалению, обозначилась очень тревожная тенденция. Во-первых, это резкое сокращение во многих вузах общих учебных часов на дисциплину (физическую культуру и спорт прекращают преподавать на старших курсах). Во-вторых, от 40 до 60 процентов учебного времени на младших курсах (по разным специальностям) практическая дисциплина переводится на дистанционную форму обучения, в форме самостоятельной работы студентов (СРС). Более чем в два раза сокращается лекционный курс по физической культуре и основам здорового образа жизни. При таких инновациях, конечно же, уже становится очень сложно вести речь о качестве физкультурно-спортивной подготовки студенческой молодежи. Это, в свою очередь, обязательно будет пагубно сказываться на психофизическом здоровье студентов, по поводу которого многие специалисты-медики бьют тревогу уже более двадцати лет.

Качество образования – это целостная всесторонняя характеристика обучения и воспитания детей и молодежи, которая отражает и общую готовность обучающихся к жизни в групповых и социальных средах, с учетом возрастных индивидуальных и социальных особенностей личности. Качество вузовского образования, в первую очередь, нацелено на овладение избранной специальностью, а также обретение личностью общего культурного потенциала. Оценка качества вузовского образования обязательно отражает её специфику, характерную для разных учебных дисциплин. Качество оценки физкультурного и физкультурно-спортивного образования в вузе подразумевает объективный учет ряда параметров. Это: практические занятия, теоретические знания по физической культуре и основам здорового образа жизни, сдача норм ГТО, спортивно-массовая работа, участие в разных видах соревнований и т. д. Параметры оценки качества нормативов по всем этим видам деятельности отличаются. Поэтому далее необходима система интегративного определения оценки качества физкультурной и физкультур-

но-спортивной подготовки студентов в вузе. Однако тенденция к резкому сокращению часов по рассматриваемой дисциплине и перевод почти половины учебного времени практических занятий студентов на самостоятельную работу в

принципе означает подрыв качества обучения по физической культуре, формирование здорового образа жизни студентов, что обязательно повлечет за собой дальнейшее ухудшение здоровья студенческой молодежи.

### Библиографический список

1. Аванесов, В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. — Москва : МИСИС, 1989. — 167 с.
2. Браун А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) / А. Браун, Дж. Бимброуз // Высшее образование в России. — 2007. — № 4. — С. 98-100.
3. Иванова, В. Н. Балльно-рейтинговая система как стимул для формирования личностных качеств студентов в процессе физического воспитания / В. Н. Иванова // Физическая культура и спорт в жизни студенческой молодежи : материалы III Международной научно-практической конференции (Омск, 6–7 апреля 2017 г.) / Отв. ред. А. А. Гераськин. — Омск : ОмГТУ, 2017. — С. 174-178.
4. Качество современного отечественного образования: сущность и проблемы / Н. В. Наливайко [и др.]. — Новосибирск : НИИ ФО НГПУ, 2009. — 312 с.
5. Качество подготовки специалиста высшего профессионального экономического образования (научно-философский аспект) : монография / Е. В. Ушакова [и др.] / под. ред. В. А. Ельчанинова. — Барнаул : Концепт, 2011. — 378 с.
6. Кузнецов, Е. В. Использование новых информационных технологий в учебном процессе / Е. В. Кузнецова // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. В 5 томах. — Москва : РГАФК, 1998. — Том 5. — С. 78-84.
7. Станкевич, Е. Ю. К вопросу оценки качества образования / Е. Ю. Станкевич // Гуманитарные научные исследования. — 2013. — № 1. — URL : <http://human.snauka.ru/2013/01/2215> (дата обращения 15.09.2022).
8. Субетто, А. И. Проблемы фундаментализации источников содержания высшего образования / А. И. Субетто. — Кострома—Москва, ПНИ : 1996. — 332 с.
9. Анализ результатов нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО, как показатель физической подготовленности студентов 1 курса АГМУ / Л. Г. Шебалина, Н. М. Лобыгина, В. Н. Иванова, А. В. Агабекян // Полвека на страже здоровья детей : сборник научных трудов к 50-летию педиатрического факультета АГМУ (1966-2016). — Барнаул : АГМУ, 2016. — С. 212-216.

УДК 373.878

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-214-217

**К. Ф. Кадргулова, Н. Ш. Сыртланова**

*Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия*

## ЭКОНОМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация:** В статье описывается модель экономического образования старших дошкольников. Представлена и описана содержательная модель.

**Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, модель, экономическое образование.

**K. F. Kadrgulova, N. Sh. Syrtlanova**

*Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia*

## ECONOMIC MODEL OF EDUCATION SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**Annotation:** The article describes a model of economic education for older preschoolers. The content model is presented and described.

**Key words:** children of senior preschool age, model, economic education.

Современные новые экономические условия диктуют необходимость образования с дошкольного возраста. В условиях становления рыночной экономики и развития современного российского общества становится значимым экономическое образование дошкольников.

Актуальность исследования на научно-методическом уровне связана с тем, что имеются раз-

личные исследования, связанные с экономическим образованием детей дошкольников возраста: экономическое образование детей дошкольного возраста в ДОО (А. А. Смоленцева); формирование основ экономической культуры в ДОО (Е. А. Курак); приобщение детей к экономике (А. Д. Шатова); формирование у детей старшего дошкольного возраста экономических знаний (Л. Н. Галкина).

Авторы под экономическим образованием детей старших дошкольников понимают: «целенаправленный процесс формирования личности» [4, с. 25]; «процесс формирования и обогащения способности к экономическому образованию старших дошкольников» [2, с. 124]; «целенаправленный процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста основ экономической культуры» [2, с. 8]; «процесс и результат освоения экономического опыта, и приобщение детей к экономике, влияние на складывающиеся отношения ребенка к материальным и духовным ценностям и в целом на становление личности ребенка» [5, с. 89]. «формирование у детей старшего дошкольного возраста экономических знаний» [1, с. 40].

Изучая проблему экономического образования детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу о необходимости внедрения модели экономического образования старших дошкольников. В данном исследовании модель выступит ориентиром для субъектов взаимодействия: педагоги и дети старшего дошкольного возраста. Разработка и реализация модели позволит предвидеть цель и задачи, принципы, подходы для экономического образования детей старшего дошкольного возраста.

Модель – стандарт, образец, аналог, схема. Мы под моделью будем понимать «мысленно представляемую и материально реализованную систему, которая способна отображать и воспроизводить объект исследования, тем самым замещающая его и давая возможность изучить его с целью получения новой информации.

В нашем исследовании педагогическая модель формирования экономического образования детей старшего дошкольного возраста рассматривается как сложная целостная система, которая представлена совокупностью взаимосвязанных блоков: целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный (См. таблицу 1).

Целевой блок позволяет определить цель и наметить задачи, взаимосвязь и детализацию всех компонентов модели.

Цель исследуемого процесса – способствовать экономическому образованию детей старшего дошкольного возраста.

Поставленная цель реализуется через решение следующих задач:

1. Уважать людей, умеющих трудиться и честно зарабатывать деньги.
2. Знакомство детей с понятиями: «труд», «реклама», «продукт», «деньги».

3. Осознавать взаимосвязь понятий «труд – продукт – деньги» и «стоимость продукта в зависимости от его качества».

4. Рационально оценивать способы и средства выполнения желаний, корректировать собственные потребности, выстраивать их иерархию и временную перспективу реализации.

5. Применение полученных знаний в реальных жизненных ситуациях.

6. Организация развивающей предметно-пространственной среды группы ДОО.

При построении модели мы опирались на системный и деятельностный подходы.

Системный подход в экономическом образовании старших дошкольников, предполагает отношение к экономическому образованию, как к системе – совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов экономики.

Деятельностный подход – это процесс экономической деятельности, экономического образования детей старшего дошкольного возраста, направленный на становление их сознания и личности в целом.

Опираясь на системный деятельностный подходы, мы определили основные принципы модели: научность, оптимальность в отборе содержания, доступность.

Научный принцип: содержание модели соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и имеет возможность реализации в массовой практике дошкольного образования через экономическое образование детей старшего дошкольного возраста.

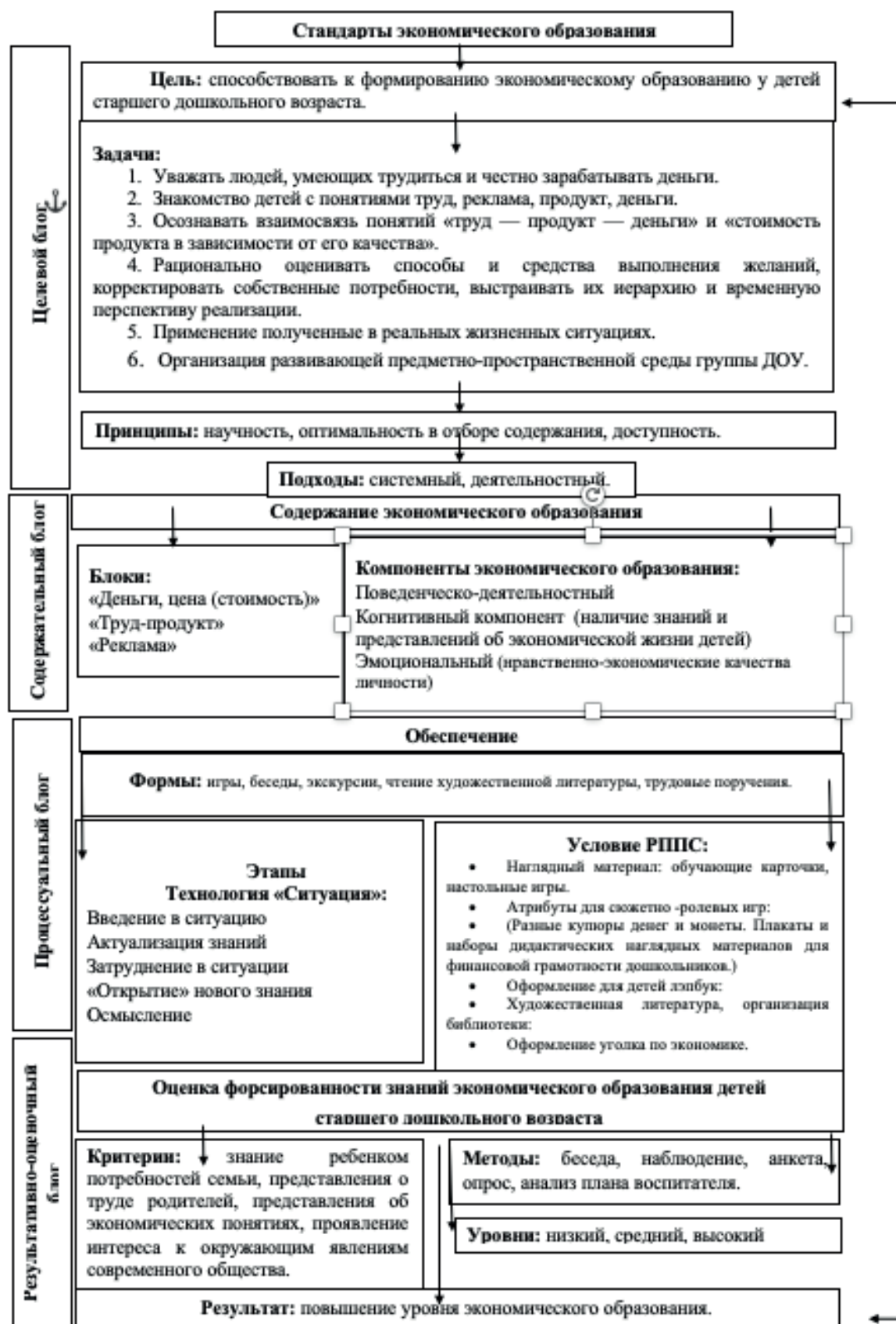
Оптимальность в отборе содержания: отбор содержания в соответствии с целями и задачами экономического образования детей старшего дошкольного возраста.

Доступность отражает соответствие содержания экономического образования реальным возрастным, физическим, интеллектуальным способностям детей старшего дошкольного возраста.

Следующим блоком модели является содержательный блок, который составляет содержание экономического образования и выступает одним из основных средств развития экономических знаний. Содержательный блок включает целевые блоки: «Деньги, цена (стоимость)»; «Труд-продукт»; «Реклама» и компоненты экономического образования: поведенческо-деятельностный; когнитивный (наличие знаний и представлений об экономической жизни детей); эмоциональный (нравственно-экономические качества личности).

Таблица 1

Модель формирования экономического образования детей старшего дошкольного возраста





Процессуальный блок модели включает обеспечение организации образовательной деятельности, в нём выделены формы, этапы педагогической технологии, условия развивающей предметно-пространственной среды для формирования экономического образования детей старшего дошкольного возраста.

Формы: игры, беседы, экскурсии, чтение художественной литературы, трудовые поручения.

Этапы технологии «Ситуация»: введение в ситуацию, актуализация знаний, затруднение в ситуации, «открытие» нового знания, осмысление.

Следующий блок модели – результативно-оценочный – предполагает проведение этапов и методик исследования экономического образования детей старшего дошкольного возраста; включает в себя описание методов, критериев,

уровней и результата сформированности знаний детей в экономическом образовании.

Мы выделили критерии: знание ребенком потребностей семьи, представления о труде родителей, представления об экономических понятиях, проявление интереса к окружающим явлениям современного общества. Используемые методы: беседа, наблюдение, анкета, опрос.

Результатом моделируемого процесса выступает достижение поставленной цели – повышение уровня экономического образования старших дошкольников.

Таким образом, разработанная модель экономического образования старших дошкольников, помогает в повышении уровня экономического образования детей старшего дошкольного возраста.

### Библиографический список

1. Галкина, Л. Н. Формирование элементарных экономических знаний у детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск : Рекпол, 2006. – 225 с.
2. Курак, Е. А. Экономическое воспитание дошкольников : программа развития. / Е. А. Курак. – Москва : Сфера, 2002 – 240 с.
3. Сасова, И. А. Вопросы повышения уровня экономического образования и воспитания дошкольников / И. А. Сасова. – Москва, 1987.
4. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики или как мы играем в экономику : методическое пособие для родителей и воспитателей / А. А. Смоленцева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2002 – 167 с.
5. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников : учебно-методическое пособие / А. Д. Шатова. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 252 с.

УДК 376.4

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-217-221

**Т. Г. Киселева, Н. А. Кузнецова**

*Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия*

## ИНКЛЮЗИЯ: ВЫЗОВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** В статье представлено обобщенное мнение отечественных и зарубежных ученых о проблемах и перспективах инклюзивного образования, а также исследование проблем организации инклюзивного образования в школах Ярославской области. Был проведен социологический опрос среди педагогов общеобразовательных школ, посвященный готовности к работе в инклюзивных классах с детьми, имеющими различные нарушения в развитии. Проанализированные данные опроса педагогов позволили выделить иерархию психолого-педагогических и организационно-управленческих проблем, требующих оперативного решения, чтобы инклюзия стала полноценной формой получения образования детьми с ОВЗ наравне со специальными коррекционными классами и школами.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, проблемы инклюзивного образования, перспективы и пути решения.

**T. G. Kiseleva, N. A. Kuznetsova**

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia*

## INCLUSION: THE CHALLENGE OF MODERN EDUCATION

**Annotation:** The article presents a generalized opinion of domestic and foreign scientists on the problems and prospects of inclusive education, as well as a study of the problems of organizing inclusive education in schools in the Yaroslavl region. A sociological survey was conducted among teachers of general education schools dedicated to readiness to work in inclusive classes with children with various developmental disabilities. The analyzed data of the survey of teachers made it possible to distinguish a hierarchy of psychological, pedagogical and organizational and managerial problems that require

an operational solution so that inclusion becomes a full-fledged form of education for children with disabilities along with special correctional classes and schools.

*Key words:* inclusive education, schoolers with disabilities, problems of inclusive education, issues of inclusive education, perspectives and solutions

В большинстве развитых стран на протяжении нескольких десятилетий основной тенденцией в обучении детей, имеющих особенности развития, остается организация инклюзивного обучения. Такая форма реализуется в самых различных моделях: от частичного, парциального взаимодействия с другими детьми до полного включения ребенка с особенностями в среду нормотипичных сверстников.

Для Российской Федерации данная проблема остается достаточно новой и часто критикуемой со стороны научного и педагогического сообществ. Большая часть критики связана со стремительным внедрением инклюзивного образования, разрушением сложившейся системы специального образования, доказавшей свою высокую эффективность, а также непригодность массовых школ для обучения детей с ОВЗ [2]. В. И. Лубовский, Н. М. Назарова, указывают на имеющийся мировой опыт организации инклюзии, показывающий, что присутствие детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в инклюзивных классах, группах не идет на пользу ни им, ни обычным учащимся. Доступность реализуется в ущерб качеству. Таким образом, массовая система образования неизбежно имеет и будет иметь определенные границы и рамки для инклюзивных процессов [1, 5].

В теоретических и эмпирических исследованиях, проведенных специалистами США, Англии, Словении и стран Скандинавии, отражены основные проблемы реализации инклюзивного образования, решение которых актуально для профессионального сообщества специалистов развитых стран:

- проблемы, связанные с подготовкой педагогов к инклюзии;
- проблемы взаимодействия детей с особыми потребностями со своими сверстниками с нормативным развитием и поиска возможных ресурсов для оптимизации этого взаимодействия.
- работы методического характера, в которых даны рекомендации по организации учебного процесса в инклюзивных классах.

Об этом свидетельствует то, что современная методическая литература и руководства по инклюзивному образованию в основном ориентированы на работу с детьми, имеющими минимальные нарушения развития [10]. Английские ученые анализировали возможности инклюзивного образования «трудных» учеников с эмоциональными и поведенческими проблемами. Они рассматривали вопрос о необходимости выбо-

ра типов подходящих школ для таких учащихся, но не касались проблем их обучения в условиях инклюзии [8].

Стоит отметить, что оптимистическая убежденность в возможностях полной инклюзии для всех детей с ООП постепенно стала исчезать из зарубежного образовательного пространства, а большая часть исследования связана с изучением готовности и самоэффективности педагогов, осуществляющих инклюзивное образование [9, 11].

Несмотря на шквал критики, законодательные процессы Российской Федерации четко определяют позицию государства по отношению к детям, имеющим нарушения в развитии – обеспечение государственных гарантий на получение образования всем детям, в том числе и детям с нарушениями развития. Так Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает возможность обучения и воспитания школьников с ОВЗ как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [6].

Законодатели старательно обходят (или решают исключительно императивно – «учителя должны...») достаточно серьезную проблему – готовность к инклюзии педагогов и родителей как обычных школьников, так и школьников, имеющих особенности развития.

Еще в 2013 году в исследовании Е. Н. Моргачевой был проведен опрос учителей массовых школ, коррекционных педагогов, а также родителей, который показал, что отношение к инклюзивному обучению среди научной общественности, педагогов и родителей весьма неоднозначное. С одной стороны, есть ярые противники, а с другой – те, кто поддерживают данную идею и видит в ней будущее специального образования. Основной вывод, который можно сделать, большинство педагогов массовых школ не готовы к реализации инклюзивного образования [4].

За последние десять лет вопросы организации инклюзивного образования были рассмотрены в многочисленных работах ведущих исследователей, а также поднимались педагогами-практиками в рамках различных конференций, но факты успешной реализации инклюзии носят скорее частный, чем повсеместный характер.

С целью определения причин данного явления в январе-феврале 2022 года нами было проведено анкетирование педагогов общеобразовательных школ Ярославля и Ростова, в которых реализуются адаптированные основные образо-

вательные программы (АООП), а также родителей особенных детей, обучающихся в массовых школах.

Всего в анкетировании приняло участие 112 педагогов школ: 45 % – учителя-предметники, 29 % – учителя начальных классов, 8 % – заместители директора по УВР, 16 % – учителя-логопеды, 2 % – учителя-дефектологи. И только 16 % всех опрошенных имеют специально (дефектологическое) образование. Среди учителей 28 % проходили курсы повышения квалификации по проблеме обучения детей с ОВЗ, несмотря на то, что данное требование предусмотрено ФГОС обучения детей с ОВЗ в части «III. Требования к реализации АООП» [7].

Таким образом, мы можем говорить о недостаточной компетентности педагогов массовых школ в вопросах обучения детей с ОВЗ, данный факт подтвердится и в последующих пунктах нашего анкетирования.

Что касается категорий, с которыми работают педагоги, наибольшее количество детей с ОВЗ, обучающихся в массовых школах, имеют задержку психического развития – отметили 64 % всех опрошенных, интеллектуальные нарушения – 35 %, тяжелые нарушения речи – 21 %, нарушения опорно-двигательного аппарата – 8 %, другие нарушения (нарушения слуха, зрения) – 3 %.

Преобладающей формой обучения являются интегрированные (инклюзивные классы) – 87 %, специальные (коррекционные) классы в общеобразовательных школах распространены значительно меньше, как и обучение на дому – 35 %. Стоит отметить, что в одной образовательной организации может реализовываться несколько форм обучения.

Что касается организации специальных условий, в 91 % школ создаются условия для психолого-педагогического и коррекционного сопровождения обучающихся, и только в 11 % школ есть организация среды, 6 % респондентов не смогли оценить создание условий, и 3 % ответили, что условия не создаются вовсе.

Психолого-педагогическое сопровождение в школах осуществляют следующие специалисты: педагог-психолог (94,6 %), учитель-логопед (86,4 %), социальный педагог (64,9 %), учитель-дефектолог (59,5 %) и тьютор (5 %). Исходя из ответов, мы можем сделать вывод, что школы, реализующие АООП, недостаточно укомплектованы узкими специалистами, несмотря на то, что они обязаны обеспечивать рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Одним из важнейших вопросов нашего анкетирования, являлся вопрос, касающийся наличия в организациях комплексного сопровождения детей, взаимодействия и сотрудничества всех специалистов. Ответы на данный вопрос

показали, что большинство школ реализует комплексный подход, а именно так ответили 67 % опрошенных, 18 % затруднились ответить и 15 % ответили, что реализации данного подхода нет. Стоит отметить, что положительный ответ дали преимущественно учителя начальных классов и учителя-предметники. Весьма высокие положительные результаты показались для нас достаточно неоднозначными, потому что при ответе на вопросы о разработке индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка и вообще понимании комплексного подхода, большинство педагогов ответили, что данный образовательный маршрут не разрабатывается вовсе, а взаимодействие всех специалистами носит ситуативный характер в рамках индивидуальных бесед учитель – специалист. Исходя их вышесказанного, мы можем сделать вывод, что, во-первых, учителя могли дать социально-одобряемый ответ, во-вторых, трудности понимания сути комплексного взаимодействия педагогов и специалистов, реализующих сопровождение ребенка с ОВЗ.

Дополнительно стоит сказать о проблемах комплексного мониторинга образовательных результатов обучения ребенка с ОВЗ, предусматривающего совокупный анализ результатов учителя и всех специалистов, отсутствие которого отметили 80 % опрошенных, что дополнительно свидетельствует об отсутствии взаимодействия педагогов и специалистов.

Связующим звеном в теории организации комплексного взаимодействия является психолого-педагогический консилиум школы (ШППК), но 91,9 % опрошенных отметили основным направлением деятельности в школах является выявление обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательной программы, и направление их на ППМК, и только 15 % отметили консультативную помощь педагогам и координацию педагогов и специалистов, участвующих в сопровождении ребенка с ОВЗ, а также 10 % отметили формальность работы ШППК, и 8 % вообще не знают, что входит в задачи ШППК.

Последним вопросом анкеты был вопрос об имеющихся трудностях у педагогов. Больше всего трудностей у педагогов вызывает оценивание работ обучающихся с ОВЗ (57 %), организация обучения (47 %), методические трудности (46 %), недостаточность знаний об особенностях детей с ОВЗ (27 %), отсутствие консультативной помощи со стороны администрации и узких специалистов (14 %).

Помимо педагогов нами было проведено анкетирование родителей (законных представителей) детей с ОВЗ, обучающихся в массовых школах Ярославля и Ростова. Всего в опросе приняло участие 47 человек, 91 % которых поддерживает совместное обучение детей с особенностями и

нормотипичных сверстников, видя в качестве главного результата – получение образования для дальнейшего обучения в колледже или вузе.

По результатам данного опроса, 58 % детей обучаются по АООП для детей с задержкой психического развития, 25 % – АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи, 17 % опрошенных не смогли выбрать один из вариантов ответа, вписав просто ОВЗ или программу 21 Век, что свидетельствует о недостаточном уровне осведомленности опрошенных в вопросах обучения их детей. Таким образом, мы можем говорить, что система просвещения и информирования родителей в области образования детей с ОВЗ развита недостаточно, что подтверждают и 67 % респондентов. Также родители отметили следующие трудности в организации обучения по АООП, с которыми они столкнулись:

- недостаточное информирование о результатах обучения, трудностях, успехах ребенка со стороны специалистов (психолога, логопеда, дефектолога и других) – 60 %;
- отсутствие условий, рекомендованных ПМПК – 33 %;
- недостаточное информирование о результатах обучения, трудностях, успехах ребенка со стороны учителей (классного руководителя) – 16 %;
- недостаточность (отсутствие) информирования об обучении по АООП – 16 %.

На вопрос о получении психолого-педагогической помощи положительно ответили 63 % опрошенных. Среди специалистов, сопровождающих ребенка, родители отметили следующих: педагог-психолог – 66,7 %, учитель-логопед – 41,7 %, учитель-дефектолог – 16,7%, коррекционные занятия по предметам – 8 %, не занимаются вовсе – 8 %. Таким образом, мы можем отметить, что условия реализации адаптированных про-

грамм обеспечиваются не в полном объеме, либо отсутствуют вовсе.

Исходя из результатов анкетирования, мы можем сделать выводы и выделить основные проблемы организации инклюзивного обучения в массовых школах Ярославской области:

1. Низкий уровень компетентности педагогов общеобразовательных школ в вопросах обучения детей с ОВЗ.

2. Отсутствие условий реализации адаптированных программ (организация среды, недостаточная укомплектованность узкими специалистами: логопедами, дефектологами, тьюторами и другими).

3. Отсутствие комплексного взаимодействия педагогов, специалистов школ и родителей (законных представителей) в сопровождении ребенка с ОВЗ.

4. Низкий уровень или отсутствие системы просвещения и информирования родителей (законных представителей) об особенностях обучения по АООП,

5. Формализация работы ШППк, как инструмента координации сопровождения ребенка с ОВЗ, недостаточная работа консилиума в рамках обучения и консультирования педагогов школы.

6. Отсутствие истинной инклюзии, заключающейся чаще всего в совместном обучении ребенка с нормотипичными сверстниками.

Все вышеперечисленные проблемы отражают отсутствие четкой системы организации инклюзивного обучения детей с ОВЗ в массовой школе, опирающейся на региональные, муниципальные и локальные нормативно-правовые акты, которые позволили бы алгоритмизировать, систематизировать и оптимизировать весь процесс включения ребенка с ОВЗ в массовую школу от обучения, воспитания до мониторинга результатов образования.

### Библиографический список

1. Лубовский, В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский // Специальное образование. – 2016. – № 4 (44). – С. 77-87.
2. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 3-9.
3. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения / К. А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире : материалы международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – Санкт-Петербург : Реноме, 2012. – С. 77-79.
4. Моргачева, Е. Н. Инклюзивное образование глазами педагогов и родителей / Е. Н. Моргачева // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2013. – № 18 (119). – С. 226-238.
5. Назарова, Н. М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия : монография. – Москва : Перо, 2018. – 240с.
6. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. : изменения от 24.04.2020 N 147-ФЗ. Москва : Кодекс : Проспект, 2020. – 192с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Москва : Просвещение, 2017. – 404 с.
8. Cooper, P. The importance of a biopsychosocial approach to interventions for students with social, emotional and behavioural difficulties / P. Cooper, K. Bilton, Michalis Kakos / In T. Cole, H. Daniels and J. Visser (Eds.). – The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties. – London : Routledge, 2012. – Pp.89-95.



9. Hanne Kristin Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context / Hanne Kristin // International Journal of Inclusive Education. – December 2019. – URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698065> (дата обращения 20.07.2022)
10. Mitchell, D. Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs. – Wellington : New Zealand Ministry of Education, 2010. –URL: [http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special\\_education](http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special_education) (дата обращения 20.07.2022).
11. Parey B. Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad / B. Parey // Teaching and Teacher Education. –Vol. 83. – July 2019. – Pages 199-211. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007> (дата обращения 20.07.2022)

УДК 373.32

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-221-226

**А. А. Краева, Е. П. Ковалевская**

*Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия*

## **ОБУЧЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ**

*Аннотация:* В статье авторы обращаются к проблеме речевого развития младших школьников. В свете обновления современного образования в начальной школе проблема обучения связной речи остается актуальной, т. к. основным принципом обучения является системно-деятельностный подход, опирающийся на формирование у младших школьников метапредметных универсальных учебных действия. Одним же из элементов метапредметных УУД являются коммуникативные УУД. На основе изучения содержания работы по обучению связной речи младших школьников определены основные трудности, с которыми сталкиваются первоклассники при составлении связного высказывания. Выделение коммуникативно-речевых умений, учет общедидактических принципов обучения, реализация системно-деятельностного подхода на уроках обучения грамоте – все перечисленные условия позволяют первоклассникам успешно формировать умения связной речи и в дальнейшем развивать их.

*Ключевые слова:* речь, связная речь, младший школьник, обучение грамоте, педагогические принципы, психолого-педагогические условия.

**A. A. Kraeva, E. P. Kovalevskaya**

*Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia*

## **TEACHING FIRST-GRADERS COHERENT SPEECH DURING LITERACY TRAINING: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS**

*Annotation:* In the article, the authors address the problem of speech development of younger schoolchildren. In the light of the renewal of modern education in primary school, the problem of teaching coherent speech remains relevant, since the main principle of teaching is a system-activity approach based on the formation of meta-subject universal educational actions in younger schoolchildren. One of the elements of metasubject DMS are communicative DMS. Based on the study of the content of the work on teaching coherent speech to younger schoolchildren, the main difficulties that first-graders face when composing a coherent utterance are identified. The allocation of communicative and speech skills, taking into account the general didactic principles of teaching, the implementation of a system-activity approach in literacy lessons - all these conditions allow first-graders to successfully form the skills of coherent speech and further develop them.

*Key words:* speech, coherent speech, junior high school student, literacy training, pedagogical principles, psychological and pedagogical conditions.

Успешное овладение школьниками всеми учебными предметами опирается на достаточно высокий уровень сформированности у них связной речи, поскольку именно умение понимать текст, самостоятельно строить высказывание являются метапредметными универсальными учебными действиями. В Законе об обра-

зовании РФ [2] говорится, что начальное общее образование направлено на развитие таких умений в учебной деятельности, как овладение чтением, письмом, культурой речи и межличностного общения. Полученные навыки необходимы для успешного формирования связной речи учащихся.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [8] сказано о том, что результаты освоения программы начального образования должны отображать овладение универсальными учебными коммуникативными действиями (общением). К концу 4 класса дети умеют строить полноценные высказывания, соблюдая культуру общения, аргументировать свою точку зрения, создавать устные и письменные тексты, вести связную монологическую и диалогическую речь. Эти умения являются важными и необходимыми для последующего обучения младших школьников.

С поступлением ребенка в школу значительно расширяется круг тем, являющихся предметом связной речи школьников. Начиная уже с периода обучения грамоте, связная речь становится основой для познания, сохранения и передачи информации как от учителя обучающимся, так и между самими обучающимися. Кроме того, первоклассники учатся использовать связную речь как средство понимания самого себя, учатся выражать свои мысли, чувства, переживания, воздействовать на одноклассников, педагогов и своих родителей. Включение первоклассников в разнообразные коммуникативные ситуации требует от школьников использование разных стилей речи. Следовательно, уже в период обучения грамоте необходимо проводить целенаправленную работу по овладению первоклассниками не только разговорным стилем речи, но и научно-учебным, художественным.

Изучением связной речи занимались такие ученые, как А. Н. Леонтьев, М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, которые отмечали, что без специальной работы многие школьники не могут самостоятельно овладеть умениями раскрывать тему и основную мысль высказывания, планировать высказывание, учитывая особенности коммуникативной ситуации, и т. д.

Целью статьи является определение психолого-педагогических условий формирования связной речи в период обучения грамоте.

В психологии развития речи первоклассников можно выделить следующие знания и умения связной речи:

- Речеведческие знания, умение отличать текст от не текста. Для этого, прежде всего, необходимо уметь увидеть подчиненность общей теме и связность высказываний между собой, определенную логику в выстраивании порядка предложений.
- Коммуникативно-речевые умения ориентироваться в ситуации общения означают, прежде всего, использование способности поддерживать диалог, находить нужные слова для разъяснения той или иной темы. При этом речь идет о взаимо-

действии с другими людьми, вступлении с ними в коммуникацию.

- Умение строить речь сознательно, целесообразно. Это определяет порядок построения текста, изложения своих мыслей. Связывая отдельные слова между собой, мы получаем четкую, понятную и правильную речь.

Период начальной школы является самым благоприятным для успешного развития речи младшего школьника. К 6-7 годам у ребёнка сформирована готовность связно говорить на определённые темы, но без специального обучения большинство детей не овладевает в должной мере связной речью в её планирующей, воздействующей, познавательной функции.

Изучение особенностей связной речи младших школьников показывает, что они испытывают следующие трудности:

- самостоятельно и целесообразно отбирать содержание для высказывания;
- выбирать языковые средства выражения в соответствии с коммуникативной ситуацией;
- последовательно выстраивать текст в устной или в письменной форме;
- частое отклонение от темы высказывания, даже на близкие, знакомые темы;
- несоблюдение структуры текста;
- неумение использовать средства связи частей текста и отдельных предложений между собой.

По результатам исследования Т. А. Ладыженской [5] устных высказываний школьника, для связной речи детей характерны трудности в использовании интонации: отсутствии интонации перечисления и обособления, монотонность речи; в построении непрерывного высказывания: речевые остановки и повторения слов. Все эти ошибки в связной речи показывают, что школьникам тяжело выразить свою мысль.

Т. А. Ладыженская делает вывод о том, что при внимательном отношении к связной устной речи учащихся, их интонационные навыки успешно развиваются, младшие школьники учатся использовать разнообразные синтаксически и интонационно богатые конструкции. Высказывания первоклассника становятся упорядоченными, подчиненными определенным требованиям.

В первых классах школьники порой не в состоянии передать содержание прочитанного своими словами и переводят его дословно. Это обусловлено тем, что словарь ребенка больше пассивный, чем активный, то есть ребенок знает и понимает много слов, но не может использовать их в нужный момент. Часто речь детей нечеткая, монотонная. В рассказах преобладают элементы ситуативности, повторы, долговременные паузы, в результате чего высказывания первоклассников становятся непо-

нятными. Школьники включают лишние слова в фразы, названия заменяют описанием, допускают детализированные уточнения. Нередко школьнику не хватает четкого представления о содержании слова или понятия, а потому он может использовать его в подходящем значении: вместо точного названия предмета давать описание, не понимая смысловой разницы между группами и обозначением видовых или родовых понятий. Характерно для них объяснение лишь одного-двух признаков предмета, часто несущественных.

В речи первоклассников прослеживается такая особенность как многочисленные повторы. Школьник чаще всего не заменяет слово, которое уже употреблялось в тексте. Достаточно сложно преодолеть эту трудность из-за низкого словарного запаса первоклассников. Ребенок еще не понимает, что частое употребление одного и того же слова как в устной, так и в письменной речи, акцентирует все внимание, из-за чего мешает восприятию сказанного.

«Высказывания дошкольника и младшего школьника, как правило, непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние; преобладает сжатая, произвольная, диалогическая речь», – высказывается в своих трудах психолог Л. Зеньковский [3]. Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи.

Речь первоклассников ситуативна: она может быть понята только с учетом ситуации, в которую включен ребенок. Особенность ситуативной речи в ее изобразительном характере. Ребенок больше изображает, чем высказывает. Он широко использует мимику, пантомиму, жесты, интонацию и другие выразительные средства. Позднее перед ребенком встает новая задача – говорить о предмете, находящемся за пределами непосредственной ситуации, в которой он находится, так, чтобы его понял любой слушатель. Так он овладевает формой речи, которая целиком понятна из ее контекста.

В дошкольный период для ребёнка был актуален только один стиль речи – разговорный. С поступлением в школу в жизнь детей входят и другие виды речи. Появляется необходимость решать учебные задачи, а, следовательно, вести рассуждение, доказывать своё решение, возникает потребность объяснять, комментировать свои действия, например, как выполняется та или иная операция (пишется буква, решается задача), сообщать те или иные правила (правописания, перехода улицы, поведения в общественных местах). Все эти высказывания требуют обращения к информативной, строгой и точной, неэмоциональной речи, что тяжело для первоклассников,

привыкших к разговорной и более эмоциональной речи [4].

Овладение письменной речью с ее свойствами (развернутость и связность, структурная сложность) формирует умение преднамеренного изложения своей мысли, т. е. способствует произвольному и осознанному осуществлению устной речи. Письменная речь принципиально усложняет структуру общения, так как открывает возможность обращаться к отсутствующему собеседнику [1]. Кроме того, возрастает роль монологической речи, которая у ребенка еще очень несовершенна.

Осознанность и осмысленность чтения связаны с формированием связной устной речи первоклассников. Осмысленность чтения помогает заметить последовательность событий в тексте, их связи между собой. Вырабатывается внимательность к читаемым словам, формируется умение анализировать смысл текста, его содержание, отношение к прочитанному. При таком чтении устная речь первоклассников становится логичной, структурированной и связной.

В школе значительно расширяется круг тем, которые могут послужить предметом связной речи ребенка. Связная речь начинает использоваться как средство познания, сохранения и передачи информации, как средство самосознания и самовыражения, воздействия на товарищей и взрослых, что диктует использование разных стилей речи, а не только разговорного. Однако, без специальной и целенаправленной работы многие ученики так и не овладевают не только отдельными видами высказываний, но и такими общими для разных высказываний умениями, как умение раскрывать тему и основную мысль высказывания, умение его планировать и т. д. [6]. Для каждого школьника хорошо развитая речь – это не только средство общения, но и движущая сила интеллектуального развития, инструмент познания и самовоспитания, так как от уровня речевых навыков зависят школьные успехи. А. Н. Леонтьев пишет: на более высоких стадиях речевого развития, когда у ребенка возникает способность понимать и пользоваться связной речью, процессы обучения не только приобретают более развернутую форму, а происходит усложнение и «повышение» их функции.

Содержание работы по развитию связной речи в начальной школе определяется с учетом особенностей речи детей младшего школьного возраста. Работа по развитию речи на уровне текста предполагает обучение созданию связных высказываний, обладающих следующими признаками: единством темы и замысла (основной мысли), композиционной организованностью, синтаксическими и логическими связями между предложениями и частями текста.

Для достижения связной устной речи необходимо уметь использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение, выделение наиболее важных, ключевых слов, подбирать наиболее точно подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения и переходы от одного предложения к другому. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя.

Педагогу важно побуждать детей к речевой деятельности, стимулировать речевую активность не только в процессе ежедневного общения, но и в процессе специально организованного обучения.

Первокласснику, не умеющему читать, необходимы речеведческие знания, которые школьник получает на уроках обучения грамоте. Овладевая ими, первоклассник использует элементы связной речи: связные ответы по звуковому анализу, рассказы по наблюдениям.

Перечисленные трудности, которые испытывают младшие школьники при создании текста, можно объяснить отсутствием четкой системы выбора слов, построения текста, малым объемом знаний младших школьников в области теории языка и недостаточно развитым языковым чутьем (М. Р. Львов).

Следовательно, для успешного овладения младшими школьниками связной речью необходимо, чтобы процесс её формирования стал целенаправленным и управляемым. Система работы по формированию связной речи младших школьников должна учитывать психолого-педагогические условия.

Речь как особый вид деятельности является, прежде всего, основой общения между людьми, но также речь влияет и на познавательную, и на трудовую, и на игровую деятельность. В период обучения грамоте младший школьник начинает овладевать особым видом деятельности – учебным, вступая в учебный диалог с педагогом и одноклассниками. Для успешного осуществления процесса формирования связной речи младших школьников необходимо формирование следующих коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих создание текста (М. С. Соловейчик) [7]:

а) коммуникативно-речевые умения, обеспечивающие восприятие высказывания (умение осознавать зачем, при каких обстоятельствах воспринимается высказывание; умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам предполагать общий характер сообщения, его цель, дальнейшее продолжение; умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации; умение выделять в высказывании отдельные элементы – факты, сведения, микротемы и по ним опреде-

лять общую тему текста; умение разграничивать общую информацию текста на известную и новую для себя; умение понимать ход развития мыслей автора, его основную мысль речи; умение соблюдать нормы поведения; умение осознавать степень понимания текста, понимание авторской позиции);

б) коммуникативно-речевые умения, обеспечивающие создание высказывания (умение осознавать, о чем будет высказывание, кому оно адресовано, при каких обстоятельствах, зачем создается; умение осознавать тему и основную мысль будущего высказывания; умение планировать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, примерное их содержание; умение формулировать мысли в соответствии с темой и основной мыслью высказывания; умение соблюдать нормы литературного языка; умение выбирать языковые средства с учетом коммуникативной ситуации, умение обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой; умение соблюдать нормы речевого поведения; умение оценивать содержание высказывания в соответствии с темой, задачей речи, основной мыслью, последовательности изложения, оценки использования языковых средств, требований культуры речи и вносить исправления в свое поведение, если необходимо.

Перечисленные умения связной речи – коммуникативно-речевые умения, обеспечивающие создание текста, основываются на целенаправленной и управляемой реализации следующих психолого-педагогических условий.

Одним из первых психолого-педагогических условий формирования связной речи в период обучения грамоте является учет общедидактических (классических) принципов обучения: личностно-ориентированный, научность, последовательность, систематичность, связь теории с практикой, взаимосвязанность разделов, сознательность, активность, доступность, индивидуальный подход к учащимся, прочность, наглядность.

Личностно-ориентированный принцип реализуется через опору на уже имеющийся опыт ученика. Так, некоторые задания для формирования связной речи состоят из построения рассказов о событиях из личного опыта.

Принцип научности реализуется через чтение обучающимся научных текстов и обсуждения прослушанного, формулировкой научных понятий, формирование умения анализировать и аргументировать свою точку зрения.

Принцип последовательности и систематичности проявляется через взаимосвязь и логику упражнений на формирование умений связной



устной речи, выстраивание их в определенном порядке. Сначала на уроках педагог учит первоклассников составлять устный текст из нескольких предложений по одной картинке. Затем перед учениками ставится задача: используя несколько иллюстраций, придумать рассказ на заданную тему.

Связь теории с практикой реализуется через закрепление первоклассниками теории о составе предложения, о составлении плана текста формулировкой связного устного рассказа. В дальнейшем практический опыт в формировании связной речи будет опираться на полученные теоретические знания.

Принцип взаимосвязанности разделов при формировании связной устной речи на уроках обучения грамоте проявляется в зависимости изучаемого материала по составлению небольшого рассказа от уже изученного порядка слов в предложении.

Принцип сознательности при усвоении знаний проявляется через умение самостоятельно вести рассуждения, делать обобщения, вести рассказы по плану текста, составлять его, производить контроль и самоконтроль в изложении сказанного.

Через принцип активности учащиеся быстрее и легче овладевают умением связной речи. Школьником дается возможность самостоятельно вести рассуждение вслух, отстаивать свою точку зрения. Необходимо поощрять инициативу ученика в высказывании своей позиции, обоснованного согласия или несогласия с мнением автора текста.

Принцип доступности характеризуется правильным отбором материала по формированию умения связной речи для понимания его учеником в соответствии с возрастными и интеллектуальными способностями учащихся.

Индивидуальный подход подразумевает учет индивидуальных особенностей ученика, своевременный анализ ошибок в формировании связной речи и предотвращение их через соответствующий подбор упражнений.

Принцип прочности характеризуется через подробное изучение теоретического материала, повторением уже пройденного и практическими тренировками полученных умений связной устной речи.

Также важна реализация принципа наглядности на уроках обучения грамоте. Введение в задание для пересказа картинок только помогает первоклассникам передать смысл прослушанного, потому что дети опираются на увиденную информацию, им легче и интереснее составить связную речь через свое отношение к просмотренному. Нужно учить детей последовательно вести рассказ через сюжетные картинки с последовательным развитием действий.

Основополагающим принципом обучения в современном образовании является системно-деятельностный подход, реализующийся в принципе деятельности, принципе непрерывности, принципе целостности, принципе минимакса, принципе психологической комфортности, принципе вариативности, принципе творчества.

Деятельностный принцип в формировании связной речи реализуется через размышления детей над полученной информацией, работу с текстом. Необходимо учить детей участвовать в беседе, связно и понятно задавать вопросы по тексту и отвечать на них.

Принцип непрерывности подразумевает постоянное развитие связной устной речи учащихся через постепенное усложнение заданий.

Принцип целостности характеризуется приобретением знаний, умений и навыков, направленных на формирование связной речи в течение всего периода обучения грамоте.

При реализации принципа минимакса ученики должны освоить на уроках грамоты первоначальные умения связной речи. Также педагог может предоставить дополнительные материалы для максимального усвоения материала. Так, в учебнике по грамоте есть материал повышенной сложности.

Принцип психологической комфортности проявляется в создании положительного эмоционального фона, атмосферы доброжелательности и защищенности, комфортной среды в классе. Это необходимо для того, чтобы школьники не боялись высказываться, делиться своими мыслями по поводу услышанного, задавать вопросы.

Принцип вариативности предполагает предоставление текстов разного содержания для выбора ребенком и его последующего пересказа. Поскольку материал для чтения школьников разнообразный, он вызовет интерес.

Принцип творчества реализуется через формирование умения составлять устные связные тексты на тему, предложенную самим ребенком, выразительно пересказывать наиболее интересные отрывки из произведений. Также важно предоставить школьникам возможность самим придумывать конец истории, прочитанной им или учителем.

В процессе обучения грамоте важны такие принципы, которые применяются в обучении русскому языку: коммуникативный, принцип единства учебной и воспитательной деятельности, принцип функциональности.

Коммуникативный принцип формирования связной устной речи педагог в период обучения грамоте реализует через обсуждение рассказанного вслух учителем рассказа, беседы с классом, работу в парах по составлению диалога учащимися.

Принцип единства учебной и воспитательной деятельности проявляется в воспитании культу-

ры речевого общения и реализации ее на уроках обучения грамоте через беседы с учениками.

Следование принципу функциональности предполагает практическое овладение умением связной речи на уроках обучения грамоте через усвоение функций, выполняемых русским языком (чтение).

Таким образом, через овладение коммуникативно-речевыми умениями, учет общедидактических принципов обучения, реализацию системно-деятельностного подхода на уроках обучения грамоте первоклассник успешно формирует умения связной речи и в дальнейшем развивает их.

Формирование связной речи у младших школьников в период обучения грамоте является необходимым условием для успешного обучения в школе, развития мышления ребенка, творческих способностей, навыков самостоятельного усвоения новых знаний и умений. Если на уроках в период обучения грамоте систематически и целенаправленно применять определённые ме-

тоды и приёмы, направленные на развитие речи, то это будет способствовать эффективному овладению первоклассниками умений связной речи и последующему ее развитию.

В тексте статьи были охарактеризованы научные основы формирования связной речи в начальной школе через выделение знаний и умений для овладения связной устной речью первоклассниками, таких как речеведческие знания, коммуникативно-речевые умения и умение строить речь сознательно, целесообразно. Также были раскрыты особенности возрастного и психологического развития детей младшего школьного возраста через характеристику основных познавательных процессов. Описаны особенности формирования связной речи в период обучения грамоте и выявлены психолого-педагогические условия её формирования, такие как овладение коммуникативно-речевыми умениями, учет общедидактических принципов обучения, реализация системно-деятельностного подхода.

### Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология // Л. С. Выготский. / под ред. В. В. Давыдова. – Москва : АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 419 с.
2. Закон об образовании РФ. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 22.06.2022).
3. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 346 с.
4. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И. Ю. Кулагина. – Москва : УРАО, 1999. – 175 с.
5. Ладыженская, Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1991. – 239 с.
6. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2002. – 248 с.
7. Соловейчик, М. С. Формирование умений связной речи у младших школьников / М. С. Соловейчик // Начальная школа. – 1982. – № 7. – С. 25-30.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 22.06.2022).

УДК 159.923.2

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-226-232

О. В. Кузьменкова

*Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия*

## КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

**Аннотация:** Исследование строится на идее о том, что предпосылки профессиональных компетентностей личности начинают формироваться уже на этапе освоения профессии. Теоретически обоснована необходимость выделения критериев и показателей развития психолого-педагогической компетентности у будущих учителей. В статье предложены критерии и уровневые показатели, позволяющие оценить особенности развития структуры психолого-педагогической компетентности у будущих учителей. Эмпирически изучен структурный состав психолого-педагогической компетентности и определены ее уровни развития у студентов, обучающихся в педагогическом вузе.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, психолого-педагогическая компетентность, критерии развития, будущий учитель.

## CRITERIA AND INDICATORS OF THE FUTURE TEACHER'S PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT

*Annotation:* The research is based on the idea that the prerequisites for the individual's professional competencies begin to form already at the stage of mastering the profession. The necessity of identifying criteria and indicators for the future teachers' psychological and pedagogical competence development is theoretically substantiated. The article proposes criteria and level indicators that allow assessing the features of the psychological and pedagogical competence structure development of future teachers. The structural composition of psychological and pedagogical competence has been empirically studied and its development levels among students being educated at a pedagogical university have been determined.

*Key words:* professional competence, psychological and pedagogical competence, development criteria, future teacher.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2025 года» делает акцент на том, что общеобразовательная школа должна формировать у учащихся ключевые компетенции, содержание которых определяется личностной включенностью учителя в образовательный процесс на основе его психолого-педагогической компетентности [5]. А поскольку предпосылки профессиональных компетентностей личности начинают формироваться на этапе освоения профессии, то обращение к проблеме развития психолого-педагогической компетентности у будущих учителей можно считать социально актуальным.

Основная идея нашего исследования определяется проблемным вопросом: каковы особенности развития психолого-педагогической компетентности у будущих учителей? Поиск ответа на данный вопрос задаёт цель научно-практического исследования – выявить особенности развития психолого-педагогической компетентности у будущих учителей. Достижение поставленной цели определяет необходимость уточнения критериев развития психолого-педагогической компетентности будущих учителей в теоретическом плане, а также эмпирического изучения особенностей развития психолого-педагогической компетентности будущих учителей и разработки рекомендаций в практическом плане, что и составляет новизну настоящего исследования.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составили ведущие положения компетентного подхода (Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, Л. Ф. Иванова, Т. М. Сорокина, И. Л. Плужник, М. М. Поташник, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, Р. Барнетт, В. Вестер, Дж. Равен), концептуальные представления о психолого-педагогической компетентности учителя (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. К. Гребенкина, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, А. А. Деркач, И. С. Якиманская). Понятие «компе-

тентность» и «компетенция» в научных источниках используется как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования) [3]. Профессиональная компетентность определяется, как готовность специалиста включиться в определенную деятельность [1] или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности [6].

Психолого-педагогическая компетентность рассматривается, с одной стороны, как уровень психологической культуры (И. В. Дубровина, С. Л. Рубинштейн, В. В. Семикин), с другой стороны, как самостоятельный вид компетентности, стержневая составная часть профессиональной компетентности учителя, определяющая успешность профессиональной деятельности (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова, Л. М. Митина). Проведённый теоретический анализ понятий позволил определить рабочее понятие психолого-педагогической компетентности учителя как совокупности психологических умений и социально-психологических характеристик личности педагога, основанных на системе психологических знаний о человеке как индивиде, субъекте образовательного процесса, включенном в индивидуальную или совместную учебную деятельность, и обеспечивающих педагогическое и иное взаимодействие, направленное на эффективное решение профессиональных задач [2].

Общая тенденция развития психолого-педагогической компетентности учителя характеризуется как движение от принятия психолого-педагогической грамотности как ценности, самооценки себя как носителя соответствующего знания и рефлексии успешности его использования и возникающих затруднений к расширению сфер компетентности и наращиванию интегративности в совершенствовании компетентности, предполагающей не только количественные (увеличение объема знаний, повыше-

ние уровня развития отдельных компетенций), но и качественные изменения (рост взаимосвязанности отдельных составляющих компетентности).

Развитие психолого-педагогической компетентности проходит в три этапа: довузовский, вузовский и послевузовский. Этап вузовского обучения является для развития психолого-педагогической компетентности сензитивным, а значит требующим особого внимания к осмыслению критериев оценки развития данной компетентности применительно к этапу профессионального обучения.

В нашем исследовании в качестве критериев развития психолого-педагогической компетентности у будущих учителей рассматриваются

структурные компоненты [4]. Показателями развития психолого-педагогической компетентности будут считаться изменчивость 1) её составляющих и 2) связей между ними (табл. 1). Кроме того, мы считаем немаловажным оценивание развития не только отдельных подсистем (компетенций), но и выделение общего показателя развития психолого-педагогической компетентности, конкретное содержание которого определяется показателями сформированности и спецификой структуры психолого-педагогической компетентности, которая от уровня к уровню будет характеризоваться «нарастанием» количества взаимосвязей отдельных компетенций и их показателей, то есть, все большим единством, целостностью.

Таблица 1

Критерии и показатели развития психолого-педагогической компетентности будущего учителя

Критерии развития	Показатели развития
Сформированность компонентов	Сформированность социально-перцептивной компетенции: уровень развития педагогической наблюдательности (высокий, средний, низкий).
	Сформированность аутопсихологической компетенции: уровень педагогической рефлексии (высокий, средний, низкий); уровень осознанной саморегуляции поведения и деятельности (высокий, средний, низкий).
	Сформированность социально-психологической компетенции: уровень развития педагогических способностей как умения разрешать различные ситуации, возникающие в педагогическом взаимодействии и в решении профессиональных задач (высокий, средний, низкий).
	Сформированность коммуникативной компетенции: уровни развития рефлексивно-перцептивных умений, способностей к самораскрытию и реализации диалогического подхода в педагогическом общении (высокий, средний, низкий).
Взаимосвязи компонентов	<p>Высокий уровень развития ППК: социально-перцептивная, аутопсихологическая, социально-психологическая, коммуникативная компетенции и их показатели тесно взаимосвязаны между собой; структура компетентности характеризуется единством всех составляющих.</p> <p>Средний уровень развития ППК: социально-перцептивная, аутопсихологическая, социально-психологическая, коммуникативная компетенции и их показатели взаимосвязаны между собой, однако отдельные компетенции оказываются менее включенными в общую структуру (имеют малое количество взаимосвязей).</p> <p>Низкий уровень развития ППК: структура характеризуется как разрозненная, с малым количеством взаимосвязей социально-перцептивной, аутопсихологической, социально-психологической, коммуникативной компетенциями и их показателями.</p>

Для проверки заявленных критериев и показателей было проведено эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Гипотезой выступило предположение о том, что развитие психолого-педагогической компетентности у будущих учителей отражается в изменении её структуры, а именно: при низком уровне развития структура психолого-педагогической компетентности характери-

зуется слабой взаимосвязанностью отдельных компетенций, в сравнении с более высокими уровнями развития, при которых структура психолого-педагогической компетентности характеризуется тесной взаимосвязанностью всех компетенций.

Выборка состояла из 80-ти студентов педагогических профилей. Для получения эмпирических данных был сформирован пакет психодиагностических инструментов (табл. 2).



Компоненты	Содержание компетенций	Метод	Методика
Социально-перцептивная компетенция	Уровень развития педагогической наблюдательности (высокий, средний, низкий)	Тестирование	Тест «Наблюдательность» (Д. Я. Райгородский)
Аутопсихологическая компетенция	Уровень педагогической рефлексии (высокий, средний, низкий). Уровень осознанной саморегуляции поведения и деятельности (высокий, средний, низкий)	Опрос	«Уровень рефлексивности педагога» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева). «Стиль саморегуляции поведения», шкала «Общий уровень саморегуляции» (В. И. Моросанова)
Социально-психологическая компетенция	Уровень развития педагогических способностей как умения разрешать различные ситуации, возникающие в педагогическом взаимодействии и в решении профессиональных задач (высокий, средний, низкий)	Опрос	Методика «Педагогические ситуации» (Г. В. Резапкина)
Коммуникативная компетенция	Уровни развития рефлексивно-перцептивных умений, способностей к самораскрытию и реализации диалогического подхода в педагогическом общении (высокий, средний, низкий)	Опрос	Методика оценки умений педагогического общения (В. И. Макаровская)
Показатель развития	Высокий, средний, низкий уровень развития ППК	Математико-статистический метод	Метод стандартизации данных в шкалу стэнов; описательные статистики (среднее арифметическое)

По результатам анализа полученных эмпирических данных, мы можем констатировать недостаточную (среднюю и низкую) развитость психолого-педагогической компетентности у большинства испытуемых. После стандартизации данных по каждому компоненту можно отметить, что у будущих учителей большинство рассматриваемых в рамках отдельных компетенций показателей являются развитыми на среднем уровне (4-6 стэнов). При этом отмечаются низкие показатели (до 4 стэнов) социально-перцептивной компетенции и педагогической рефлексии в составе аутопсихологической компетенции.

Оценка выделенного на основании данных стандартизации интегрального показателя развития психолого-педагогической компетентности будущих учителей также показывает, что у большинства испытуемых изучаемые показатели являются недостаточно развитыми. Высокий уровень развития психолого-педагогической компетентности обнаруживается у наименьшего количества будущих учителей нашей выборки (26,3 %). При таком уровне для испытуемых характерна высокая педагогическая наблюдательность, развитая педагогическая рефлексия и способность к осознанной саморегуляции поведения и деятельности, умение разрешать спорные и конфликтные ситуации в педагогическом взаимодействии,

способность анализировать коммуникации в профессиональной деятельности, способность к самораскрытию в общении и эффективному осуществлению конструктивного диалога. Средний уровень развития психолого-педагогической компетентности обнаруживается у большинства будущих учителей нашей выборки (43,7 %). При таких результатах ситуативно и с некоторыми затруднениями испытуемые могут проявлять педагогическую наблюдательность, рефлексии и способность к осознанной саморегуляции поведения и деятельности, умение разрешать отдельные конфликтные ситуации в педагогическом взаимодействии, способность анализировать коммуникации в профессиональной деятельности, способность к самораскрытию в профессиональном общении и осуществлению конструктивного диалога. Низкий уровень развития психолого-педагогической компетентности встречается у значительного числа будущих учителей нашей выборки (30 %). При таких результатах испытуемые практически не проявляют педагогическую наблюдательность, рефлексии и способность к осознанной саморегуляции поведения и деятельности, не умеют разрешать конфликтные и трудные ситуации в педагогическом взаимодействии, не способны анализировать коммуникации в профессиональной деятельности, раскрываться в профессиональном

общении и поддерживать диалог с коллегами и учащимися.

Далее нами был проведен корреляционный анализ с построением корреляционных плеяд

для каждой из групп. Коррелировались как интегрированные показатели компетенций (составные компетенции: аутопсихологическая и коммуникативная), так и их отдельные показатели (Рис. 1, 2, 3).

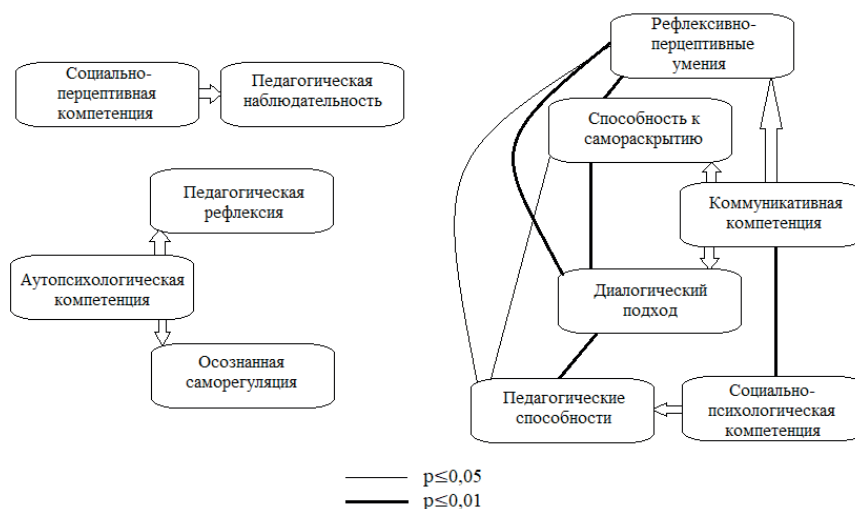


Рис. 1. Корреляционная плеяда для группы будущих учителей с низким уровнем развития психолого-педагогической компетентности

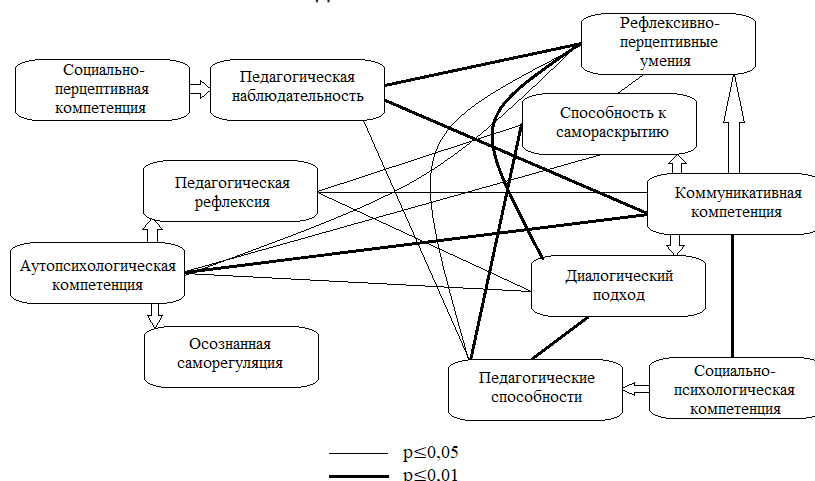


Рис. 2. Корреляционная плеяда для группы будущих учителей со средним уровнем развития психолого-педагогической компетентности

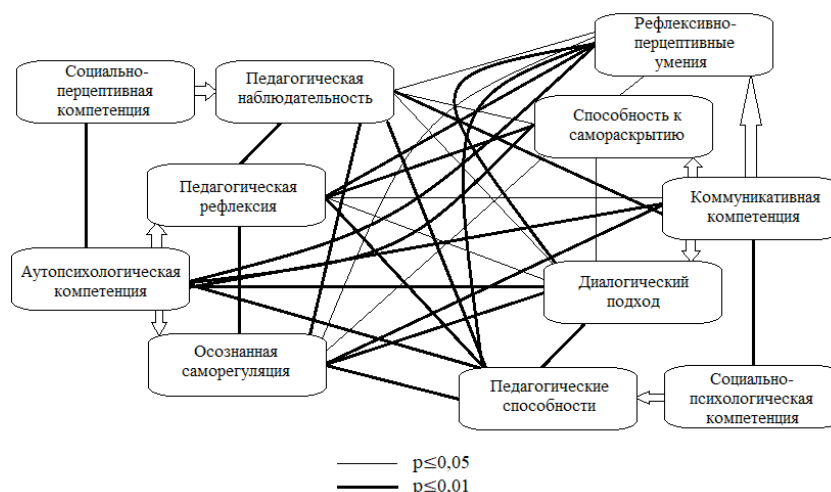


Рис. 3. Корреляционная плеяда для группы будущих учителей с высоким уровнем развития психолого-педагогической компетентности

Корреляционные плеяды наглядно демонстрируют у будущих учителей различия в структуре психолого-педагогической компетентности при разных ее уровнях развития, что подтверждается статистически.

1. В группе будущих учителей с низким уровнем психолого-педагогической компетентности (рис. 1), в сравнении с другими группами, выявляются более низкие показатели развития социально-перцептивной компетенции, социально-психологической компетенции, аутопсихологической компетенции, а также интегрального показателя развития психолого-педагогической компетентности (с достоверностью 0,01 по U-Манна-Уитни). Структура психолого-педагогической компетентности является не сложившейся, разрозненной: отдельные компетенции не включаются в общую структуру (аутопсихологическая (включая её показатели) и социально-перцептивная компетенции), количество взаимосвязей компетенций и их отдельных показателей минимально. Наиболее значимыми в структуре психолого-педагогической компетентности при низком уровне её развития оказываются коммуникативная компетенция (включая показатели развития рефлексивно-перцептивных умений, способностей к самораскрытию и реализации диалогического подхода в педагогическом общении) и социально-психологическая компетенция (представленная показателями развития педагогических способностей), взаимосвязанные между собой (с достоверностью 0,01 и 0,05 по r-Спирмена).

2. В группе будущих учителей со средним уровнем психолого-педагогической компетентности (рис. 2), в сравнении с группой с низким уровнем, выявляются более высокие показатели развития социально-психологической компетенции, аутопсихологической компетенции, а также интегрального показателя развития психолого-педагогической компетентности (с достоверностью 0,01 по U-Манна-Уитни). При среднем уровне развития можно говорить о большей целостности структуры психолого-педагогической компетентности, так как все компетенции (социально-перцептивная, аутопсихологическая, коммуникативная, социально-психологическая) взаимосвязаны между собой (с достоверностью 0,01 по r-Спирмена). При этом аутопсихологическая компетенция является наименее включенной в общую структуру, так как значимо коррелирует только с коммуникативной компетенцией (с достоверностью 0,01 по r-Спирмена) и на уровне статистически значимой тенденции связана также с ее отдельными показателями (показатели развития рефлексивно-перцептивных умений, способностей к самораскрытию и реализации диалогического подхода в педагогическом общении). Педагогическая рефлексия как составля-

ющая аутопсихологической компетенции также на уровне статистически значимой тенденции коррелирует с коммуникативной компетенцией, включая показатели способностей к самораскрытию и реализации диалогического подхода в педагогическом общении (с достоверностью 0,05 по r-Спирмена). На первый план в структуре психолого-педагогической компетентности выходит коммуникативная компетенция, включая отдельные ее показатели (наибольшее количество взаимосвязей с достоверностью 0,01 по r-Спирмена). Отличием от низкого уровня является то, что по мере повышения уровня развития в эту структуру начинает включаться все большее количество составляющих, и растет их взаимосвязанность.

3. В группе будущих учителей с высоким уровнем психолого-педагогической компетентности (рис. 3), в сравнении с другими группами, выявляются более высокие показатели развития социально-перцептивной компетенции, социально-психологической компетенции, аутопсихологической компетенции, а также интегрального показателя развития психолого-педагогической компетентности (с достоверностью 0,01 по U-Манна-Уитни). Психолого-педагогическая компетентность имеет сложившуюся, целостную структуру, включающую все компетенции и их показатели, взаимосвязанные между собой с высоким уровнем значимости (с достоверностью 0,01 по r-Спирмена). Единство структуры обеспечивается взаимосвязанностью всех компетенций (с достоверностью 0,01 по r-Спирмена). На первый план в структуре психолого-педагогической компетентности высокого уровня развития выходят аутопсихологическая (включая показатели педагогической рефлексии и осознанной саморегуляции) и коммуникативная компетенции (включая показатели развития рефлексивно-перцептивных умений, способностей к самораскрытию и реализации диалогического подхода в педагогическом общении), взаимосвязанные с большинством других показателей (с достоверностью 0,05 и 0,01 по r-Спирмена). При этом социально-перцептивная и социально-психологическая компетенции в структуре психолого-педагогической компетентности также значимо коррелируют со многими показателями (с достоверностью 0,05 и 0,01 по r-Спирмена), однако при меньшем количестве взаимосвязей высокого уровня.

Результаты исследования подтверждают гипотезу и дают основание считать, что развитие психолого-педагогической компетентности у будущих учителей отражается в изменении ее структуры, а именно: при низком уровне развития структура психолого-педагогической компетентности характеризуется слабой взаимосвязанностью отдельных компетенций, в сравнении

с более высокими уровнями развития, при которых структура психолого-педагогической компетентности характеризуется тесной взаимосвязанностью всех компетенций (с достоверностью 0,05

и 0,01 по r-Спирмена). Таким образом, разработанные критерии и показатели оценки отражают развитие психолого-педагогической компетентности у будущих учителей.

### Библиографический список

1. Аронов, А. М. Психология и педагогика / А. М. Аронов. – Красноярск : СФУ, 2007. – 171 с.
2. Гутко А. В. Психологическая компетентность в структуре профессиональной подготовки будущего педагога / А. В. Гутко // Известия Самарского научного центра РАН. – 2011. – № 2-6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-kompetentnost-v-strukture-professionalnoy-podgotovki-buduschego-pedagoga> (дата обращения: 24.06.2022).
3. Ефремичева, Н. В. Становление понятия «Профессиональная компетентность» в теории и практике профессионального образования / Н. В. Ефремичева // Ученые записки ОГУ. – Серия : Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-professionalnaya-kompetentnost-v-teorii-i-praktike-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.06.2022).
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Собрание законодательства Российской Федерации: Официальные электронные версии бюллетеней – 2020. – URL: <http://www.szrf.ru/szrf/index.phtml?md=0> (дата обращения: 24.06.2022).
6. Щедровицкий, П. Г. Философия. Наука. Методология / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.

УДК:378.004

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-232-235

Е. А. Лесных

*Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия*

## МОТИВАЦИЯ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ И СЕМООБРАЗОВАНИЮ КАК ОСНОВНОЙ ДВИГАТЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

**Аннотация:** В работе рассмотрены основные виды мотивации. Приведены результаты исследований по определению основных мотивов изучения информатики и ИКТ в аграрном вузе. Дана оценка основным мотивам в сложившейся ситуации. Рассмотрена зависимость способности к самообразованию от уровня мотивации. Как известно, внутренняя мотивация толкает студента к обучению ради процесса обучения (познания нового), в процессе этого студент получает удовольствие, испытывает радость и даже драйв.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа; самообразование; самообучение; мотивация.

Е. А. Lesnykh

*Altai State Agrarian University, Barnaul, Russia*

## MOTIVATION FOR INDEPENDENT WORK AND SELF-EDUCATION AS THE MAIN ENGINE OF COMPUTER SCIENCE EDUCATION

**Abstract:** The paper considers the main types of motivation. The results of research to determine the main motives for studying computer science and ICT in an agricultural university are presented. The assessment of the main motives in the current situation is given. The dependence of the ability to self-education on the level of motivation is considered. As you know, internal motivation pushes a student to study for the sake of learning (learning new things), in the process the student gets pleasure, experiences joy and even drive.

**Key words:** independent work; self-education; self-education, motivation.

Развитие современного глобального мира требует от системы образования сделать акцент не только на образовании и воспитании, но и на самообразовании. Самообразование и мотивация к самообразованию позволят справиться с вызовами современного общества. Современное информационное общество предъявляет новые

требования – это, прежде всего, способность к перемене деятельности, мобильность и креативность. Эти качества развиваются в познавательной деятельности и зависят от способности к самообучению. Выполнение самостоятельной работы развивает способность к самообучению и самообразованию.



В современном обществе усиливается фокус на информационные технологии, которые постоянно меняются и усложняются. Прививая способность к самообучению в этой сфере, система образования решает важную задачу. Однако, решение данной задачи невозможно без мотивации со стороны обучающихся.

Обобщая вышеизложенное, следует заключить, что сочетание традиционных форм обучения и компьютерных средств обучения является ведущей тенденцией образовательной практики. Потенциал сочетающихся традиционных форм и компьютерных средств обучения значим для формирования предметных и общекультурных компетенций, необходимых будущему специалисту для решения профессиональных задач. [1, с. 104]. Но, меняет ли форма обучения мотивационный компонент? Компетенции усваиваются, навыки растут под напором мотивационных (в основном внутренних) настроев.

Для понимания сложившейся ситуации важно адекватно представлять себе мотивацию, характерную для отдельных групп студентов, её динамику, устойчивость. Она, как внутреннее побуждение к действию, направляет и регулирует различные стратегии поведения, определяет степень его активности или пассивности, наконец, уровень субъективно-личностной заинтересованности в обучении [2, с. 27].

Мотивация – один из центральных конструктов, с помощью которого пытаются объяснить, что человек делает и почему он это делает [3, с. 88].

По теории драйва С. Гахама и Б. Вайнера существует два аспекта мотивации. В первом аспекте главенствующую роль играют внешние стимулы, подкрепляющие деятельность. Внешний стимул может вывести индивида из состояния спокойствия (равновесия, комфорта) и направить на активную образовательную деятельность, которая, по сути, является пассивной, но все это ради внешнего стимула (оценки, стипендии, уважения однокурсников, одобрения преподавателей, радости родителей).

Второй аспект в данной теории – когнитивный (познавательный). Когнитивный подход выделяет в качестве главных детерминант поведения восприятия личностью действительности, его оценку возможностей и полезности деятельности [4, с. 63].

Молодого человека трудно убедить в ценности данного подхода, пока он не получит ответ на вопрос, зачем ему это необходимо и как поможет в дальнейшем достигать поставленных целей. Хотя образование – это инвестиция в себя, но как в этом можно убедить студента преподавателю, который так много инвестировал в себя, но инвестиции оправдались только внутренним удовлетворением от проделанной работы (это доказывает заработная плата преподавателя).

Многие молодые люди рассуждают в таком русле «Чему меня может научить преподаватель, не научившийся зарабатывать деньги?». При таком подходе мотивация резко падает. Прагматический аспект познавательной деятельности резко снижается, хотя в разных группах студентов имеет разные показатели. Это, прежде всего, зависит от мотивации поступления в данный вуз, на данный факультет. По нашим данным получается, что две трети студентов первого курса агрономического факультета и половина студентов первого курса инженерного факультета обучаются без достаточной мотивации.

По данным наших исследований, проводимых в течение 17 лет среди студентов первого курса Алтайского государственного аграрного университета, мы сделали вывод, что от 58 до 72 % студентов при поступлении в данный вуз руководствовались внешними стимулами. Причем, более 90 % студентов мечтают о стабильной работе со стабильной зарплатой, и главное для них – стабильность без лишних внешних стимулов. От 42 до 59 % студентов не видят себя в будущем связанными с выбранной профессией. В последние три года более 40 % студентов утверждают, что планируют получать второе высшее образование, гарантирующее более высокий доход и социальные преференции. Все это подтверждает силу внешних мотивов. Но, необходимо помнить, что мы живем в мире, где правят нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность.

Несмотря на то, что мотивация является основным локомотивом выполнения самостоятельной работы, на пути к самообразованию есть еще несколько важных ступеней.

Способность к самообразованию напрямую зависит от:

- уровня мотивации;
- творческого потенциала;
- степени подготовленности тезауруса;
- вдохновения;
- окружающей среды;
- силы духа;
- способности преодоления [5, с. 269].

В рамках теории драйва индивид действует только для удовлетворения своих потребностей, поэтому потребность выступает стимулом поведения [6, с. 190]. Если человек преследует материальное или социальное благополучие и выбранное им поприще может обеспечить ему продвижение в данном направлении, он становится неудержимым в достижении цели. Наши исследования показывают, что от 11 до 17 % студентов в разные годы исследований и на разных факультетах обучаются под руководством данной мотивации.

По теории самодетерминации мотивацию можно разделить на: внутреннюю, внешнюю и амотивацию.

Внутренняя мотивация толкает студента к обучению ради процесса обучения (познания нового), в процессе этого студент получает удовольствие, испытывает радость. К сожалению, по данным наших исследований от 8 до 19 % студентов движимы (intrinsing) внутренней мотивацией.

Внешняя мотивация (в теории самодетерминации) подразделяется на четыре типа: экстеральный, интроецированный, идентифицированный и интегрированный.

Экстеральный полностью основан на внешних стимулах. Например, ради получения хорошей отметки, стипендии, зачета или экзамена. По нашим данным, при выполнении заданий по информатике в разные годы исследований данный мотив был ведущим у 25-40 % обучающихся.

Интроецированный тип связан с социальными нормами. Так принято: в учебном заведении, группе, среди однокурсников. Например, при изучении информатики в аграрном вузе, по нашим данным, от 20 до 35 % реципиентов склонны руководствоваться данным типом мотивации.

Наши исследования показали, что при изучении информатики не достаточна степень внутренней мотивации даже у ответственных, выполняющих вовремя и на высоком творческом и профессиональном уровне самостоятельную работу студентов [7, с. 84].

Известный отечественный исследователь культуры и образования Л. Н. Коган писал «основой приобретения для жизни (не только для работы по той или иной профессии) знаний всегда было и будет самообразование» [8, с. 75].

Представляем требования, предъявляемые руководителями организаций к компетенциям выпускников, в порядке убывания: трудолюбие, наличие практических умений и навыков по специальности, хорошие теоретические знания по специальности, обладание организационно-управленческими качествами, умение находить оптимальный выход из критической ситуации, умение налаживать связи в интересах

производства, способность работать в коллективе, владение информационно-коммуникативными технологиями, владение инновационными технологиями на производстве. Замыкает список высокая общая культура выпускника.

В последнее время во главе мотивов встает мотив материального благополучия. В последние три года данный мотив был преобладающим для 72 % студентов разных факультетов. Причем, от 40 % до 50 % (в зависимости от факультета) не видят себя специалистами в выбранных профессиях, то есть не связывают свой будущий доход с выбранной профессией. Исключение составляет инженерный и экономический факультет. Студенты данных факультетов выражают уверенность в том, что именно данная профессия позволит достичь материального благополучия. Это является основным мотивом к изучению информатики и ИКТ.

Перечисленные компетенции невозможно освоить без самообразования и самообучения. В свою очередь самообучение невозможно без достаточной степени мотивации. Чтобы быть мотивированными, должны быть силы для достижения цели. Ради цели придется выкладываться, что-то преодолевать, скорее всего, себя самого, чем-то жертвовать, скорее всего, временем, проявлять терпение и трудолюбие. Готовы ли к этому современные студенты? В современном обществе освоение информационных технологий – это не вопрос желания, а вопрос выживания. Исходя из этого, мотивация освоения ИКТ изначально находится на высоком уровне.

В процессе самостоятельной работы необходимо делать упор на самую сильную сторону студента – творческий потенциал. Творческий потенциал развивается в процессах исследовательского типа и позволяет формировать индивидуально-личностные качества «самообразующегося» человека. Этого можно достигнуть только при достаточной внутренней и внешней мотивации, как мотивации к получению определенной профессии, так и мотивации к изучению определенной дисциплины.

### Библиографический список

1. Афонина, Р. Н. Использование мультимедийных средств обучения как необходимое условие формирования умений учебно-творческой деятельности студентов / Р. Н. Афонина // Информатика и образование. – 2009. – № 1. – С. 103-105.
2. Константиновский, Д. Л. Точка опоры / Д. Л. Константиновский // Высшее образование России. – 2009. – № 9. – С. 27.
3. Mayer, J. D. Seventy-five and of motivation measures 91930 – 2005) / J. D. Mayer, M. A. Faber // Educational psychology review. – 2007. – Vol. 19. – № 2. – P. 83-103.
4. Graham, S. Theories and principles of motivation / S. Graham, M. L. Maehr // Handbook of educational psychology. – 1996. – Vol. 4. – P. 63.
5. Лесных, Е. А. Самостоятельная работа как один из способов развития информационной компетенции / Е. А. Лесных, Т. С. Малолеткина // Человек: границы бытия : материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПУ, 2018. – С. 268-276.
6. Семенова, Т. С. Теоретико-методические подходы к изучению учебной мотивации: комплексный взгляд / Т. С. Семенова // Мониторинг общественного мнения. – 2015. – № 6. – С. 190-193.

7. Лесных, Е. А. Мотивационный компонент выполнения самостоятельной работы при изучении информатики в аграрном вузе / Е. А. Лесных // Аграрная наука сельскому хозяйству : материалы XII Международной научно-практической конференции. В 3 книгах. Барнаул : АГАУ, 2017. – Книга 1. – С. 82-85.
8. Коган, Л. Н. Социология культуры : учебное пособие. – Екатеринбург : УрГУ, 1992. – 120 с.

УДК 378.147.88

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-235-238

**А. М. Лыкова, Т. М. Пономарева**

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия*

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ ВЫБОР ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ**

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования внутренних и внешних факторов, влияющих на выбор профессиональной траектории выпускниками педагогических классов. Полученные данные легли в основу разработки содержания обучения в педагогических классах, способствующего стимулированию у школьников интереса к педагогической деятельности, формированию готовности к обучению в педагогическом вузе.

*Ключевые слова:* педагогический класс, обучающиеся педагогических классов, профессиональная траектория, содержание обучения в педагогических классах, образовательные технологии в педагогических классах.

**A. M. Lykova, T. M. Ponomareva**

*Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russia*

## **IDENTIFICATION OF FACTORS DETERMINING THE CHOICE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL CLASSES OF THEIR PROFESSIONAL TRAJECTORY**

*Annotation:* The article presents the results of a study of internal and external factors influencing the choice of professional trajectory by graduates of pedagogical classes. The data obtained formed the basis for the development of the content of teaching in pedagogical classes, which helps to stimulate students' interest in pedagogical activity, the formation of readiness to study at a pedagogical university.

*Key words:* pedagogical class, students of pedagogical classes, professional trajectory, the content of teaching in pedagogical classes, educational technologies in pedagogical classes.

В современной социальной ситуации большое внимание уделяется формированию у подрастающего поколения способности самостоятельно проектировать свой жизненный и профессиональный путь [1]. В связи с этим общеобразовательная школа должна обеспечить разностороннее развитие индивидуальности старшеклассника на основе выявления его задатков и способностей, удовлетворение интересов и потребностей, воспитание у учащихся привязанности к труду, создание условий для их жизненного и профессионального самоопределения. Для решения данной задачи профориентационная работа должна быть неотъемлемой частью образовательного процесса в современной школе. Это обеспечит формирование у старшеклассников адекватных профессиональ-

ных планов и намерений, реалистичного образа себя в профессиональном выборе и образе себя как профессионала [2]. Традиционно проблемы профориентации актуализировались для школьников старших классов, но проведенные исследования показывают, что большинство выпускников не имеют четких представлений о своей будущей профессии, о предъявляемых требованиях к представителям профессии, при выборе вуза руководствуются прагматическими мотивами [4]. Еще одной проблемой, характерной для современного образования, является дефицит квалифицированных педагогических кадров, падение престижности профессии учителя. Именно поэтому в Программе развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021 – 2024 годы, подчеркивается необходимость «создания условий для сопровождения педагогически одаренной молодежи,

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-03-2022-117/3 по теме «Исследование профессиональных траекторий выпускников педагогических классов»

способствующей своевременному и осознанному выбору педагогической профессии». Большая роль отводится формированию педагогических классов с целью «обеспечения необходимых условий для формирования у обучающихся психолого-педагогических компетенций, осознанного выбора профессии, оказания помощи в профессиональном самоопределении, формирования устойчивого интереса к педагогической профессии» [3]. Реализация Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021 – 2024 годы, позволит решить проблемы, связанные с отсутствием преемственности в образовательных программах разных уровней образования, поздним профессиональным самоопределением учащихся, недостаточной осведомленностью абитуриентов педагогических вузов о специфике профессии педагога и т. д.

Педагогические классы имеют богатую историю. В современных условиях педагогический класс является особой формой подготовки выпускников школ к выбору и освоению педагогической профессии. Поэтому актуальным является выявление факторов, определяющих выбор профессиональных траекторий субъектом образовательного процесса в педагогическом классе. Полученные данные по 16 регионам Российской Федерации в ходе выполнения государственного задания по теме «Исследование профессиональных траекторий выпускников педагогических классов» свидетельствуют о том, что только 37 % выпускников педагогических классов выбирают обучение в образовательных учреждениях по направлению подготовки «Педагогическое образование». 63 % выпускников поступают на другие направления подготовки, не связанные с педагогической деятельностью. По нашему мнению, такая ситуация не является благополучной.

Мы предположили, что на выбор профессионального пути влияют такие факторы, как содержание учебного процесса, образовательные технологии, интерес к профессии педагога, статус старшеклассника в процессе профессионального самоопределения.

В ходе исследования мы провели анкетирование, в котором приняло участие 524 выпускника педагогических классов 10 регионов Российской Федерации. В результате обработки результатов нами было установлено, что все респонденты (100 %) отметили частое использование диалоговых и игровых технологий на занятиях, 80 % выпускников педагогических классов указывают на применение тренинговых технологий, а также технологии работы в группе и мастер-классы с интересными педагогами.

Стоит также отметить, что 60 % опрошенных участвуют в профессиональных пробах, педагогических конкурсах и олимпиадах, позволяющих проверить себя в педагогической деятельности. У большинства выпускников (60 %) на занятиях применялись информационно-коммуникативные технологии, технологии развития критического мышления, что безусловно влияет на успешное овладение профессиональными навыками, связанными с профессией учителя. Однако участие в общекультурных мероприятиях и применение технологий проблемно-модульного обучения, кейс-технологии и технологии составления интеллект-карт отметили всего лишь 40 % выпускников педагогических классов.

Несмотря на широкое разнообразие образовательных технологий, респонденты отмечают трудности, с которыми им пришлось столкнуться в процессе обучения в педагогическом классе. Так, 40 % опрошенных указывают на неуверенность в значимости изучаемого материала для будущей профессиональной деятельности, 27 % респондентов сталкивались с большим объемом теоретического материала. Третья часть (24 %) выпускников педагогических классов испытывали трудности при участии в дискуссиях и имели затруднения в самостоятельном поиске необходимой литературы, а также 22 % не справлялись с большим объемом заданий для самостоятельной работы. Стоит сказать, что были те выпускники (11 %), которые отметили трудности в общении с учителем. Возможно, все выявленные в ходе анкетирования трудности повлияли на оценку качества образовательного процесса выпускниками педагогических классов.

Было также установлено, что только 38 % выпускников полностью удовлетворены качеством обучения в педагогическом классе. Больше половины (59 %) опрошенных частично удовлетворены, также имеются и такие респонденты (3 %), которые не удовлетворены образовательным процессом. Данные результаты свидетельствуют о необходимости пересмотра подходов к отбору содержания обучения, образовательных технологий на основе учета индивидуальных особенностей старшеклассников, их предпочтений, склонностей и интереса к педагогической деятельности.

В структуру нашего межрегионального исследования входила локальная диагностика уровня интереса к профессии педагога, статуса профессиональной идентичности учащихся педагогических классов г. Тулы.

Изучая уровень интереса к педагогической профессии у обучающихся педагогических классов г. Тулы (50 человек), мы выявили, что привлекательные факторы в профессии учителя отмечают только 33 % респондентов. 67 % стар-



шекласников считают, что в педагогической деятельности больше недостатков.

Большинство опрошенных данная профессия привлекает возможностью проявления творческого подхода (78 %) и взаимодействия с людьми (64 %). Кроме этого, среди положительных аспектов профессии учителя около 50 % старшеклассников называют возможность постоянного самосовершенствования, а также перспективность в достижении социальной значимости. 52 % респондентов считают, что данная профессия является одной из главных для общества. Однако, несмотря на это, выпускники не готовы выбирать данную профессию из-за возможного переутомления, свойственного данному виду труда (81 %), и невысокой заработной платы (86 %). Следует отметить то, что старшеклассники при выборе профессии ориентируются на свои личностные особенности, умения и способности. Так, 56 % опрошенных считают, что профессия учителя не соответствует их характеру и способностям. 28 % респондентов отмечают отсутствие у себя коммуникативных навыков.

Выявляя статус профессиональной идентичности старшеклассников, мы получили следующие данные. 20 % опрошенных не имеют прочных профессиональных целей и планов, не пытаются выстроить варианты своего профессионального развития. 30 % готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили, у них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Половина обучающихся ищут альтернативные варианты дальнейшего профессионального развития и активно пытаются выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Они размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения.

Исходя из нашего предположения о влиянии содержания обучения в педагогических классах на уровень интереса к профессии учителя, мы разработали содержание дисциплин, входящих в программу педагогических классов. Каждая дисциплина имеет свои приоритетные задачи изучения. Так, дисциплина «Познание себя: мир твоих возможностей» ориентирована на познание старшеклассником себя, своих способностей. В процессе обучения выявляются мотивы выбора профессии, старшеклассники проводят самодиагностику познавательных умений и навыков, профессионально значимых организационных и коммуникативных способностей старшеклассников.

Основная цель изучения дисциплины «Учимся учиться: учебная деятельность в школе и вузе» – совершенствование умений учебной деятельности, которые нужны для успешного завершения обучения в школе и продуктивной адаптации к освоению образовательной программы в педагогическом университете. Большое внимание уделяется освоению технологии работы с информацией, включающей в себя формирование умений добывать, обрабатывать, анализировать, понимать, применять знания в процессе решения познавательных задач.

Практикоориентированная дисциплина «Увлекательная смена в пришкольном лагере: учимся взаимодействовать с детьми» готовит старшеклассников к общению с детьми в формате разновозрастного коллектива, помогает сформировать опыт конструктивного общения в различных ситуациях взаимодействия.

Знакомство с научно-познавательной информацией об особенностях педагогической деятельности, ее ценностно-смысловой природе, гуманистической направленности и востребованности в обществе, изучение вопросов прошлого и настоящего в педагогике – основные задачи изучения дисциплины «Педагогический экскурс: социальная роль педагога».

Изучение дисциплины «Педагог в современном мире» позволяет выявить место педагога в мире профессий и рассмотреть многообразие ролей учителя в современном мире, а также определить требования к современному преподавателю.

Отработка навыков критического мышления, оценки контекста проблемной педагогической ситуации, выбора оптимального, т. е. максимально соответствующего ситуации решения, вопросы педагогической этики, имиджа педагога составляют содержание дисциплины «Деятельность педагога: путь к мастерству».

Отметим, что не только содержание дисциплин способствует развитию интереса к профессии учителя, но и образовательные технологии, при помощи которых оно реализуется. Особо отметим технологии, моделирующие будущую профессиональную деятельность, такие, как диалоговые, проектные, игровые, личностно-ориентированные и т. д.

Результаты промежуточного этапа нашего исследования подчеркивают необходимость реализации в 2022 году программы пролонгированного оценивания продуктивности деятельности педагогических классов, состоящей из следующих блоков:

- векторы профессиональной траектории (объективные статистические данные о выборе уровня и направления профессионального образования выпускниками педагогических классов);

- оценка выпускниками педагогического класса процесса и результатов обучения в нем;
- изучение субъектной позиции учителей на основе рефлексии ими своей деятельности в педагогических классах;
- экспертная оценка полноты содержания рабочих программ (в аспекте ориентации на педагогическую профессию) и спектра используемых в образовательном процессе педагогических технологий.

### Библиографический список

1. Бардакова, Н. М. Профессиональное самоопределение школьников / Н. М. Бардакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 64–67.
2. Журкина, А.Я. Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций / А. Я. Журкина, Е. Г. Сергушин, О. В. Сергушина // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 1. – С. 29–36.
3. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении Программы развития педагогических образовательных организаций высшего образования, находящихся в ведении Министерства просвещения Российской Федерации, на 2021 – 2024 годы». № Р-118. 29 октября 2020 г. – URL: <https://www.google.com/search?q> (дата обращения 22.07.2022 г.).
4. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в профессиональном обучении / А. В. Станкевич [и др.] // Молодой ученый. – 2017. – № 34 (168). – С. 120–123.

УДК 37.018.26

УДК 376.4

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-238-241

**О. В. Мацкевич, Л. А. Андриевская**

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема сотрудничества и психолого-педагогической поддержки семей с детьми младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями в процессе обучения на дому. Предпринята попытка учесть самые актуальные, методологически обоснованные и практикоориентированные подходы при составлении программы поддержки семей на этапе начального звена школы. Рассмотрены варианты сотрудничества и сопровождения, возможности коррективки психологического климата семьи, процесс становления у ребенка ценностных учебных и личностных установок.

**Ключевые слова:** особые образовательные потребности, сотрудничество школы и семьи, домашнее обучение, начальная школа, специальная педагогика, педагогика, психология, сопровождение, комплексное сотрудничество, консультирование семьи, психолого-педагогическое сотрудничество, начальное образование, младший школьный возраст.

**O. V. Matskevich, L. A. Andrievskaya**

*South Ural State of Humanities and Pedagogy University, Chelyabinsk, Russia*

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY IN THE PROCESS OF HOME SCHOOLING IN PRIMARY EDUCATION

**Annotation:** The article deals with the problem of cooperation and psychological and pedagogical support for families raising children with special educational needs and homeschooled children. An attempt is made to take into account the most relevant, methodologically grounded and practice-oriented approaches in drawing up a family support program at the elementary school stage. The variants of cooperation and support, possibilities of correction of the psychological climate of the family, the process of formation of the child's value learning and personal attitudes are considered.

**Key words:** special educational needs, school-family cooperation, home schooling, elementary school, special pedagogy, pedagogy, psychology, support, comprehensive cooperation, family counseling, psychological and pedagogical cooperation, primary education, elementary school age.

Семья – это уникальная социально-психологическая единица. Взаимоотношения, на которых она основана, дают человеку способность воспринимать близких людей как самого себя, а их интересы – как свои собственные. Поэтому семья может быть мощным источником становления и развития личности [1].

Одна из актуальных и сложных проблем на сегодняшний день – это работа с учениками, обучающимися на дому, и их родителями. Такие семьи до сих пор специально не изучались, и для них не было разработано программы методической поддержки. На первый план выдвигается проблема домашнего воспитания и адаптации детей, в то время как психологические проблемы самих детей, и особенно их семей, отходят на второй план.

Рождение в семье ребенка с особыми потребностями – это тяжелое испытание для всех членов семьи. Родителям иногда трудно определить свою роль в этой ситуации, и они не всегда знают, как создать условия, которые позволят ребенку нормально развиваться, учиться и самореализовываться. Болезнь ребенка часто меняет образ жизни всей семьи. Это приводит к неравным и конфликтным отношениям между супругами и другими членами семьи.

Семья является естественной средой для детей, основным институтом их социализации и индивидуального развития. Для ребенка с особыми потребностями, чьи отношения с миром ограничены, роль семьи несравненно возрастает [3].

Работа с семьями с детьми, обучающимися на дому – одна из самых сложных проблем. На сегодняшний день таким семьям не уделяется достаточное внимание как предмету специального исследования, недостаточно разработок в программном и методическом обеспечении для оказания им психолого-педагогической помощи [4].

Главной проблемой при обучении детей на дому является процесс воспитания и адаптации таких детей в обществе, психологические проблемы самих детей. Следует иметь в виду, что физиологические проблемы таких детей мешают их нормальной социализации и оборачиваются психологическими проблемами для ребенка и его семьи.

Индивидуальное бесплатное обучение на дому также является важной формой образования, требующей высокого уровня внимания со стороны учителей и специалистов, и также входит в перечень предоставляемых государственных услуг. Особое внимание следует уделить работе с родителями учеников, получающих бесплатное индивидуальное домашнее образование, поскольку они часто не имеют опыта домашнего образования.

Вопрос организации и содержания оптимального психолого-педагогического сотрудничества с семьями, имеющими детей, находящихся на

домашнем обучении, остается актуальным для специалистов в области общей педагогики, а также психологии, специальной педагогики и различных других областей.

Младший школьный возраст – это период, когда активное участие семьи в воспитании ребенка накладывает свой отпечаток на его дальнейшее развитие, воспитание и самовоспитание [5].

Научная новизна исследования заключается в постановке и решении проблемы психолого-педагогического сотрудничества школы и семьи в процессе домашнего обучения в начальном образовании на основе предложенной программы и формирования определенных алгоритмов и моделей взаимодействия. Разработана авторская программа взаимодействия, отличающаяся наличием современных методов и средств для работы с родителями:

- В предлагаемых в программе тренингах дети совместно с родителями участвуют в специально разработанных действиях, разыгрывая ту или иную ситуацию, выполняя упражнения.
- В ходе взаимодействия участники раскрывают свои личностные ресурсы. Для этого в программе используются ситуации, позволяющие членам семей распознавать, тестировать и тренировать новые способы поведения, экспериментировать с ними.
- В процессе работы поведение участников переводится с импульсивного уровня на объективный уровень, что позволяет вносить изменения. Универсальным средством объективации поведения является обратная связь.
- Непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению.
- Используемые в программе тренинговые упражнения, задания направлены на создание мотивации к совместной деятельности, заинтересованности, положительного эмоционального фона.

Цель программы: систематизировать, разработать направления, формы и содержание психолого-педагогического сотрудничества школы и семьи в процессе домашнего обучения в начальном образовании.

Задачи программы:

1. Создать эмоционально поддерживающую атмосферу для продуктивного взаимодействия семьи с детьми и педагогами.
2. Определить содержание направлений психолого-педагогического сопровождения семьи учащегося с особыми образовательными потребностями, обучающегося на дому в условиях инклюзивного образования.
3. Организовать и провести экспериментально-исследовательскую работу по выявлению родительских установок в семьях учащихся с

особыми образовательными потребностями, обучающихся на дому.

4. Осуществить работу по направлениям психолого-педагогического сопровождения и поддержки семей с детьми с особыми образовательными потребностями, обучающимися на дому.

5. Проанализировать результаты реализации направлений психолого-педагогического сопровождения семьи, в которой на дому обучается ученик с особыми образовательными потребностями.

Научное осмысление проблемы взаимодействия семьи и школы началось относительно недавно и первоначально носило форму методического обеспечения этих взаимоотношений. По мнению Т. А. Савенковой, уже в XX веке возникла необходимость целостного видения проблемы, появилось осознание того, что без глубокого и всестороннего изучения проблемы, выработки научных критериев и методов совместной работы школы и семьи добиться значительных успехов в деле воспитания и социализации школьников невозможно. Существенный вклад в разработку проблемы взаимодействия семьи и школы в воспитании детей внесли А. Г. Хрипкова, И. В. Гребенников, А. М. Низова, Д. И. Перфильевская, С. М. Косой, В. Я. Титаренко, А. Т. Фанатова, Р. И. Валова, А. П. Ваховский, Л. Г. Видченко, В. В. Горячий, В. А. Попова, Н. П. Харитоновна и другие.

Большинство родителей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях обучения на дому, хотят воспитывать и развивать своего ребенка как полноценного гражданина, но чаще не имеют необходимых знаний и опыта. Поэтому первая задача – помочь семье поддержать ребенка и оказать ему необходимую помощь в обучении, развитии и воспитании.

Уход за ребенком, его реабилитация, социальное обеспечение, образование и развитие находятся в ведении различных органов власти. Их рекомендации и действия часто не скоординированы, противоречивы и иногда противоречат друг другу. Родители часто бывают перегружены множеством рекомендаций, не могут расставить приоритеты, пропускают определенные этапы лечения и не приспосабливаются к графику реабилитации, что негативно сказывается на развитии ребенка и в конечном итоге продлевает инвалидность.

Часто родители испытывают сильную потребность в знаниях про детей с особыми образовательными потребностями. Однако их знания о психолого-педагогических вопросах, связанных с обучением детей с особыми образовательными потребностями, хаотичны: из Интернета, СМИ, личного опыта знакомых, отрывочных наблюдений, бесед с педагогами.

Семья, в которой есть ребенок с особыми образовательными потребностями, обучающийся на дому, должна учитывать жизненные модели ребенка: дошкольное воспитание, обучение в школе, профессиональная деятельность, различные формы досуга. Если у ребенка будет реальная жизненная перспектива, это снизит хроническую социальную напряженность в семье.

Групповая терапия (или групповые занятия) помогает родителям познакомиться с особенностями развития и обучения детей с особыми потребностями.

Групповая работа помогает достичь следующих целей:

1. Обеспечить взаимодействие между специалистами и родителями для успешного обучения и воспитания детей с особыми потребностями в условиях обучения на дому.

2. Создать условия для того, чтобы родители детей с особыми потребностями могли собираться вместе и поддерживать друг друга в трудных жизненных ситуациях.

3. Информировать родителей о специфических особенностях развития ребенка.

4. Повысить культуру родителей и научить их решать социальные и психолого-педагогические проблемы, связанные с особым развитием детей в контексте семейного воспитания.

5. Изменить ценностные ориентации родителей на активную жизненную ситуацию: «помогите собственному ребенку». Формы работы с группами могут быть разработаны в виде информационной поддержки, тренингов, курсов, семейных клубов и т. д.

В связи с вышесказанным, изменение ценностей каждого из родителей имеет большое значение для преодоления трудностей в воспитании и обучении ребенка с особыми потребностями младшего школьного возраста. Таким образом, вся семья становится центром всесторонней помощи, сотрудничества. В центре внимания – потребности всех членов семьи и обеспечение их социальных прав [5].

Для определения всех аспектов сотрудничества школы и семьи важно изучить потребности родителей как участников образовательных отношений, которые несут ответственность за своих детей [2].

В ходе реализации программы было выявлено, что во время организации форм психологической работы и при создании психолого-педагогического комфортного климата, родители активно включались в образовательный процесс и заинтересовались дальнейшей работой.

Таким образом, результатом внедрения программы по взаимодействию с семьей в практику является обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей, повышение их компетент-



ности по вопросам развития и образования детей с особыми образовательными потребностями. Практическая деятельность подтверждает готовность родителей включаться в процесс и реализовывать свои потенциальные возможности.

Исходя из вышеперечисленного, можно считать работу эффективной и использовать для психолого-педагогического сотрудничества с родителями детей, обучающихся на дому, в рамках инклюзивной образовательной организации.

### Библиографический список

1. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Акимова // Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования : материалы международной научно-практической конференции (Волгоград, 15-17 ноября 2010 г.) / Состав.: С. Г. Ярикова, Е. А. Лапп, Е. В. Шпилова. — Волгоград : Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2010. — С. 72-76.
2. Вечканова, И. Г. Потребности родителей во взаимодействии с педагогами при создании реабилитационной среды в образовательной организации для дошкольников с ОВЗ / И. Г. Вечканова // Научное мнение (психолого-педагогические и юридические науки). — 2016. — № 6. — С. 120-124.
3. Зайцев Д. В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями / Д. В. Зайцев — Москва : Школа, 2012.
4. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. — Москва : Владос, 2003. — 408 с.
5. Югова, О. В. Взаимодействие специального педагога с родителями детей с отклонениями в развитии как залог успешного раннего педагогического сопровождения ребенка / О. В. Югова. // Специальное образование. — Екатеринбург, 2011. — № 1 (21). — С. 93-101.

УДК 379

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-241-242

Е. К. Нуйкина, И. Г. Боронилова

*Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия*

## РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Аннотация:* В данной статье раскрывается значение дополнительного образования детей дошкольного возраста в современном обществе, а также раскрываются цели и задачи дополнительного образования.

*Ключевые слова:* дополнительное образование, дети дошкольного возраста, цели и задачи дополнительного образования.

Е. К. Nuikina, I. G. Boronilova

*Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia*

## THE ROLE OF ADDITIONAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN MODERN SOCIETY

*Annotation:* this article reveals the importance of additional education of preschool children in modern society, as well as reveals the goals and objectives of additional education.

*Key words:* additional education, preschool children, goals and objectives of additional education.

Одним из основных социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и развитие индивидуальных способностей детей, являются организации дополнительного образования детей, которые отличаются от общеобразовательных организаций тем, что обучающимся предоставляется право выбора вида деятельности, уровня сложности и темпа освоения образовательной программы дополнительного образования в избранной сфере познания.

В настоящее время роль системы дополнительного образования в подготовке подраста-

ющего поколения существенно возрастает. Она призвана решить важнейшую социальную проблему, связанную с выявлением и развитием тех задатков и способностей детей, которые обеспечат их устойчивое саморазвитие в жизни.

Актуальность данной темы состоит в том, что система дополнительного образования детей все больше воспринимаются как сфера услуг (услуг специфических, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачи ценностей культуры). В силу этого процесс модернизации систе-

мы дополнительного образования способствует тому, что организации дополнительного образования детей становятся субъектами рынка образовательных услуг.

Отсюда следует, что в современных условиях в каждой образовательной организации дополнительного образования детей надо своевременно провести мероприятия по модернизации и развитию этой организации. От этого зависит сохранность, развитие и востребованность в обществе услуг, предоставляемых этой организацией. Особое значение приобретает выработка стратегических изменений и переориентация образовательного процесса в соответствии с потребностями общества.

Цель дополнительного образования детей заключается в создании организационно-педагогических условий для профессионального, социального, личностного самоопределения, самореализации и развития ребенка. Основная цель дополнительного образования детей конкретизируется следующими задачами:

- создание условий для проявления и развития разнообразных индивидуальных способностей детей;
- воспитание и практическая подготовка свободного, самостоятельного, творческого, профессионально ориентированного гражданина, способного к сотрудничеству в интересах человека, общества, государства;
- развитие и реализация интеллектуального потенциала, творческих способностей личности ребенка, формирование интереса и мотивации к творческой и исследовательской деятельности в конкретной сфере науки, техники, культуры, производства;
- раскрытие и реализация творческого потенциала педагога [2].

Педагогика дополнительного образования детей занимается обоснованием целей, проектированием содержания, исследованием и обоснованием функций, педагогических принципов, закономерностей, критериев эффективности системы, определением форм, методов обучения и воспитания, в том числе на стадии ранней профессионализации детей, педагогических технологий дополнительного образования, методического и психологического сопровождения, разработкой

систем управления и мониторинга. Существует несколько определений понятия «дополнительное образование». Оно рассматривается как особый тип образования, представляющий собой процесс и результат развития личности ребенка в образовательной сфере, опирающийся на психолого-педагогический потенциал свободного времени.

Дополнительное образование выступает как средство формирования мотивации личности к познанию, творчеству и самосовершенствованию; способствует формированию гуманистических ценностных ориентаций, дает возможность значительного расширения сферы общения с вечными ценностями, накопленными человечеством, способствует реальному взаимодействию и взаимообогащению культуры; дает реальную возможность развития разных способностей ребенка, выбора им индивидуального образовательного пути, увеличивает пространство, в котором может развиваться личность, обеспечивая тем самым «ситуацию успеха для каждого ребенка» и реализуя на практике идеи свободного образования, образования по выбору; компенсирует отсутствие в основном образовании некоторых учебных курсов, способствует определению жизненных планов, реализации профессионального выбора школьников, помогает овладеть разными способами деятельности; включает детей в интересующие их творческие виды деятельности, в ходе которых происходит формирование нравственных, духовных, культурных, социальных ориентиров, реализует огромный воспитательный потенциал [1].

Таким образом, дополнительное образование детей как неотъемлемая часть системы образования России приобрело системные характеристики в 90-х годах прошлого столетия. В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» внешкольные учреждения преобразованы в учреждения дополнительного образования, а система внешкольного образования преобразована в систему дополнительного образования. Особенности становления дополнительного образования детей в России исследованы В. В. Абрауховой, В. А. Березиной, Л. Н. Буйловой, И. А. Верба, В. П. Головановым, М. Б. Коваль, О. Е. Лебедевым, Е. Н. Медынским, Т. И. Сущенко, Л. И. Филатовой.

### Библиографический список

1. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей : учебное пособие для вузов / Е. Б. Евладова. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 352 с.
2. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учебник для академического бакалавриата / Л. В. Байбородова [и др.]; отв. ред. Л. В. Байбородова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 363 с.

Н. А. Пешкова

*Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия*

Г. И. Кожин

*Яснополянский образовательный комплекс им. Л. Н. Толстого, д. Ясная Поляна, Тульская область, Россия*

## МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

**Аннотация:** В статье представлены методическое обоснование, структура и содержание модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью, описаны условия реализации инклюзивного образования для детей младшего школьного возраста с инвалидностью.

**Ключевые слова:** модель психолого-педагогического сопровождения, дети с инвалидностью, инклюзивное начальное образование, внутренние и внешние условия реализации инклюзивного образования.

N. A. Peshkova G. I. Kozhin

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia*

G. I. Kozhin

*Yasnaya Polyana Lev Tolstoy Educational Complex, Yasnaya Polyana, Russia*

## MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INCLUSIVE PRIMARY EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

**Annotation:** The article presents the methodological justification, structure and content of the model of psychological and pedagogical support for inclusive primary education of children with disabilities, describes the conditions for the implementation of inclusive education for primary school children with disabilities.

**Key words:** model of psychological and pedagogical support, children with disabilities, inclusive primary education, internal and external conditions for the implementation of inclusive education.

Актуальность инклюзивного начального образования детей с инвалидностью заключается в том, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ и новые стандарты закрепили инклюзивные тенденции на уровне государственной политики. Но существуют проблемы инклюзивной формы обучения: дети с инвалидностью не приспособляются к новому темпу жизни в общеобразовательной организации; у обучающихся не сформирована учебная мотивация; отмечается низкий уровень регуляции поведения; ребенок оказывается в ситуации искусственной изоляции, которая, в свою очередь, дополнительно ограничивает его возможности социального развития. Таким образом, в современной общеобразовательной организации стремятся создать условия, способствующие беспрепятственному обучению детей с инвалидностью, но не всегда создаются условия, позволяющие раскрыться ребенку, не в полной мере учитываются его психологические особенности развития. Ввиду этого существует необходимость изуче-

ния и создания организационно-психологических условий инклюзивного начального образования детей с инвалидностью, позволяющих подобрать каждому ребенку доступную для его развития модель инклюзии, сохранив во всех вариантах специализированную психологическую помощь.

Научная новизна исследования заключается в следующем: описаны и эмпирически подтверждены организационно-психологические условия инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Цель исследования: разработка организационно-психологических условий и реализация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Для реализации успешного инклюзивного начального образования детей с инвалидностью может быть применена модель психолого-педагогического сопровождения, составленная с учетом организационно-психологических условий и результатов диагностического исследова-

ния и включающая в себя коррекционно-развивающую работу, объединяющую деятельность всех специалистов.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал: процесс и методы психолого-медико-социально-педагогического сопровождения зародились вместе с созданием системы специального образования.

Если для системы общего образования сопровождение обучающегося с инвалидностью новое явление, то в специальном образовании оно трансформирует свои форму и содержание в связи с преобразованиями и изменением отношения к лицам с инвалидностью.

Целостная система организационно-психологических и специальных образовательных условий в инклюзивной среде начинается с предельно общих, необходимых для всех категорий обучающихся, до индивидуальных, определяющих эффективность реализации процесса обучения и воспитания, социальной адаптации ребенка в соответствии с его особенностями и образовательными возможностями.

Анализ дефиниций организационно-психологических условий инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью показал, что большинство авторов признают необходимым создание психологически комфортной среды в общеобразовательном пространстве, толерантность всех участников образовательных отношений, готовность педагогов к работе с обучающимися с инвалидностью, взаимодействие с семьей, обеспечение материально-технических условий, организацию образования по программам, соответствующим возможностям обучающегося, проведения реабилитационных занятий, направленных на психическое развитие детей с инвалидностью, развитие их мотивации и эмоциональное благополучие.

На основе проведенного анализа возможно определение внешних, т. е. созданных общеобразовательной организацией, и внутренних, зависящих от обучающегося, организационно-психологических условий.

К внешним условиям относятся: организация атмосферы благоприятного психологического климата; обеспеченность педагогическими кадрами, готовыми к работе с детьми с инвалидностью; формирование эффективной системы психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью; материально-техническая обеспеченность общеобразовательной организации.

К внутренним условиям относятся универсальные для разнородной группы обучающихся с инвалидностью условия: эмоциональное благополучие ребенка (выявление эмоционального фона развития обучающихся), удовлетворенность обучающихся школьной жизнью; учебная мотивация.

Проведенный анализ моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования обучающихся с инвалидностью выявил, что учитываются не все организационные, психологические и педагогические условия, которые выделены ведущими специалистами.

В инклюзивном образовательном пространстве специально организованная среда должна обеспечивать взаимодействие участников образовательных отношений и реализацию всех выделенных организационно-психологических условий.

Поэтому крайне необходима разработка модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью с учетом выделенных организационно-психологических условий эффективной реализации инклюзивного образования.

На основе выявленных результатов диагностического исследования нами составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие эмоционального благополучия ребенка, удовлетворенности школьной жизнью, развитие учебной мотивации, укрепление благоприятного психологического климата в классе.

Кроме того, оказывалась помощь в разработке адаптированных программ или индивидуального образовательного маршрута, в написании рекомендаций для участников образовательных отношений, в проведении консультаций по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью в условиях инклюзивного образования, в поддержке их заинтересованности общеобразовательной организацией, в определении критериев подбора учителей для работы в инклюзивных классах, а также проводились родительские консультации и подготавливались буклеты об эмоциональном благополучии детей.

Происходило взаимодействие со всеми специалистами и родителями (законными представителями): консультации для родителей (законных представителей) и педагогов, профилактические мероприятия (информирование родителей (законных представителей) и педагогов о перегрузках), работа с педагогическим составом по готовности к работе с детьми с инвалидностью, их ориентировка на повышение квалификации, разработку новых интересных мероприятий с участием контингента детей общеобразовательной организации.

Организация формирующего эксперимента включала в себя разработку и реализацию модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Цель психолого-педагогического сопровождения – реализация организационно-психоло-



гических условий инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Предлагаемая нами модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью выступает как совокупность теоретико-методологического, организационно-методического, технологического, профессионально-компетентного, информационно-просветительского компонентов (И. Ю. Левченко [1, с. 45-49], В. В. Мануйлова [2, с. 50-57], О. Г. Приходько [3, с. 62-68] и другие.), а также включает в себя контрольный и аналитический этапы, каждый из которых имеет свои цель и задачи, осуществление которых приводит к успешной реализации инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Теоретико-методологический компонент. Цель: анализ образовательных организаций, реализующих модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Задачи: 1. Изучить опыт работы ведущих образовательных организаций, реализующих инклюзивное начальное образование детей с инвалидностью;

2. Сделать выводы об эффективности реализуемых моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью;

3. Определить организационно-психологические условия инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Организационно-методический компонент. Цель: разработка механизма реализации инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Задачи: 1. Определить направления, цель и задачи диагностической и коррекционно-развивающей программы;

2. Определить роль участников психолого-педагогического сопровождения;

3. Описать работу со всеми взаимодействующими участниками образовательных отношений.

Технологический компонент. Цель: обеспечение реализации направлений системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью:

- Диагностическое направление. Цель: диагностика показателей реализации организационно-психологических условий инклюзивного начального образования детей с инвалидностью (исследование атмосферы благоприятного психологического климата, обеспеченности педагогическими кадрами, готовыми к работе с детьми с инвалидностью, системы психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью, материально-технической обеспеченности об-

щеобразовательной организации, определение эмоционального благополучия ребенка, удовлетворенности школьной жизнью, развития его мотивации).

Задачи: 1. Составить диагностическую программу, направленную на исследование организационно-психологических условий инклюзивного начального образования обучающихся с инвалидностью. 2. Провести диагностическое исследование и анализ его результатов.

- Коррекционно-развивающее направление. Цель: разработка и реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на осуществление организационно-психологических условий инклюзивного начального образования обучающихся с инвалидностью.

- Задачи: 1. Составить коррекционно-развивающую программу, основанную на полученных результатах диагностического этапа. 2. Провести коррекционно-развивающую работу (укрепить благоприятный психологический климат в классе; повысить степень удовлетворенности школьной жизнью; повысить эмоциональное благополучие; развить учебную мотивацию у обучающихся).

- Консультативное направление. Цель: проведение консультаций по вопросам психолого-педагогического сопровождения детей с инвалидностью в условиях инклюзивного начального образования.

- Профилактическое направление. Цель: разработка системы мер по предупреждению вторичных нарушений, возникающих вследствие перегрузок и нарушения других режимов.

Задачи: 1. Составить и распространить среди родителей (законных представителей) и педагогов буклеты об эмоциональном благополучии детей; поддержке их заинтересованности общеобразовательной организацией; определении критериев подбора учителей для работы в инклюзивных классах. 2. Помочь администрации и педагогическим работникам общеобразовательной организации в разработке адаптированных программ или индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с инвалидностью.

Профессионально-компетентностный компонент. Цель: работа с педагогическим составом по готовности к взаимодействию с детьми с инвалидностью, их психолого-педагогическому сопровождению.

Задачи: 1. Дать рекомендации администрации общеобразовательной организации по направлению педагогических кадров на курсы повышения квалификации по работе с детьми с инвалидностью в условиях инклюзивного начального образования.

2. Ориентировать педагогов на разработку мероприятий с участием контингента детей общеобразовательной организации.

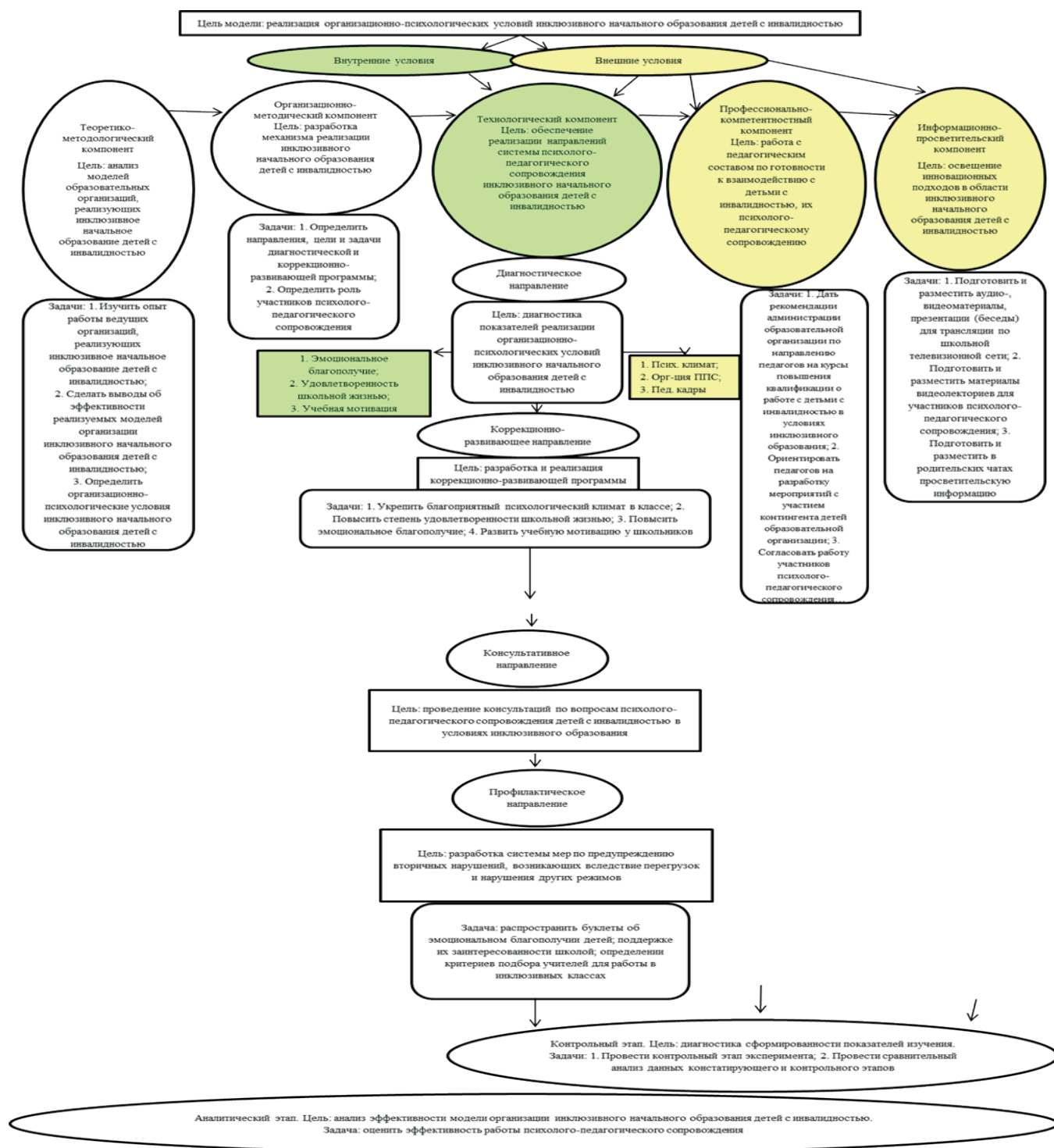


Рис. 1. Схема модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью

3. Согласовать работу участников психолого-педагогического сопровождения.

4. Проинформировать администрацию о возможностях обеспечения беспрепятственного

доступа в здание общеобразовательной организации (установление кнопки вызова, приобретение ступенькохода (в случае необходимости)) и специальных технических средств обучения.

Информационно-просветительский компонент. Цель: освещение инновационных подходов в области инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Задачи: 1. Подготовить и разместить аудио-, видеоматериалы, презентации (беседы) для трансляции по школьной телевизионной сети. 2. Подготовить и разместить материалы видео-лекториев для участников психолого-педагогического сопровождения.

3. Подготовить и разместить в родительских чатах просветительскую информацию.

Контрольный этап. Цель: диагностическое исследование сформированности показателей изучения.

Задачи: 1. Провести контрольный этап исследования.

2. Провести сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного этапов.

Аналитический этап. Цель: анализ эффективности модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью.

Задача: проанализировать результаты эмпирической работы по проверке эффективно-

сти организационно-психологических условий инклюзивного начального образования детей с инвалидностью, сделать выводы об эффективности разработанной модели.

После проведения коррекционно-развивающей работы реализован контрольный этап эксперимента для оценки эффективности проделанной работы.

Разработанная нами коррекционно-развивающая программа показала свою эффективность с помощью сравнительного анализа данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Мы доказали, что успешность инклюзивного начального образования детей с инвалидностью определяют выделенные нами внешние и внутренние организационно-психологические условия.

Схема модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью представлена на рис. 1.

В целом, модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью, учитывающая организационно-психологические условия, показала свою эффективность.

### Библиографический список

1. Левченко, И. Ю. К проблеме стандартизации специальных условий образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2016. – Т. 4. – № 4. – С. 45-49.
2. Мануйлова, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие функционирования системы инклюзивного образования / В. В. Мануйлова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : материалы VIII Международного теоретико-методологического семинара 14 марта 2016 года. – Москва : Парадигма, 2016. – С. 50-57.
3. Приходько, О. Г. Комплексное сопровождение детей с ОВЗ на различных возрастных этапах / О. Г. Приходько // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование : сборник научных статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции с международным участием 19-20 декабря 2014 года / составители О. Г. Приходько [и др.]. – Москва : МГПУ, 2014. – С. 62-68.

УДК 377

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-247-250

М. В. Сёмина

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия*

## РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРИРОДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** В статье говорится о важности применения проектных методов на уроках изобразительного искусства в начальной школе, что позволяет развивать творческую активность детей и усиливать их мотивацию к познанию окружающего мира. Подчеркивается значение для обучающихся уроков изобразительного искусства с применением проектной деятельности. Автор отмечает, что проекты на уроках создают наилучшую мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности младших школьников и демонстрирует возможность получения на школьных занятиях не только отвлеченных от жизни знаний, но и приобретения необходимых сведений и умений, необходимых для реальной жизни.

**Ключевые слова:** начальная школа, метод проекта, изобразительное искусство, творчество, духовные ценности, умения, мотивация.

## THE ROLE OF PROJECT ACTIVITY IN THE STUDY OF THE MEANS OF ARTISTIC REPRESENTATION OF NATURE IN PRIMARY SCHOOL

*Annotation:* The article talks about the importance of using design methods in art lessons in elementary school, which allows children to develop creative activity and strengthen their motivation to learn about the world around them. The importance of fine art lessons with the use of project activities for students is emphasized. The author notes that projects in the classroom create the best motivation for independent cognitive activity of younger schoolchildren and demonstrates the possibility of obtaining not only abstract knowledge from life in school classes, but also acquiring the necessary information and skills necessary for real life.

*Keywords:* elementary school, project method, fine art, creativity, spiritual values, skills, motivation.

В условиях стремительной динамики окружающей действительности каждому человеку важно не потерять духовный и нравственный ориентир, сохранить имеющиеся ценности, приумножить их и передать следующим поколениям. Ещё более значимо научить подрастающее поколение видеть в самых обычных вещах нечто прекрасное, уметь ценить это, созидать. В современных условиях развития начального образования одной из ключевых задач является содействие обучающимся в умении мыслить не только конструктивно, логически, но и нестандартно, оригинально, важно научить детей работать не в одиночку, а сообща.

Несомненно, каждый ребёнок талантлив от природы. И ведущим принципом работы педагога должно являться воспитание личности обучающегося напрямую через творчество, через процесс созидания. Каждый ребёнок должен понимать и осознавать, что он живёт для создания и сохранения чего-то прекрасного, а не для его разрушения. Поэтому, в первую очередь, нужно помочь ему раскрыть свой внутренний потенциал для творчества, мыслить креативно. Учитель начальной школы призван научить детей фантазировать, видеть в самых простых и, казалось бы, совершенно непримечательных вещах удивительные и интересные идеи. Например, обращать внимание детей на случайно увиденную тень на стене или пятно, которые могут быть очень похожи на слона или птичку. С фантазией можно любоваться лужей на асфальте в школьном дворе, которая похожа, к примеру, на какое-то необычное существо [2].

Известный отечественный педагог и ученый Василий Александрович Сухомлинский писал, что истоки способностей и дарований детей находятся на кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идут тончайшие, практически незримые нити, которые сплетаются в источник творческой мысли. И чем больше уверенности и изобретательности детей, тем филиграннее взаимодей-

ствие руки с орудием труда, тем сложнее и искуснее движения, необходимые для того или иного действия, тем ярче и красочнее творческая стихия необъятного детского разума. Известен факт, что, чем больше мастерства в маленькой, еще неокрепшей руке, тем ребенок более развит и способен.

Достойны внимания слова Б. М. Неменского: «Умение внимательно вглядываться в жизнь – самое главное умение! Художник изображает не только то, что видит, но и то, что подсказывает воображение. Воображать, фантазировать, как художник, тоже можно научиться. Умение вглядываться в жизнь, помноженное на воображение, помогает очень многое понимать. И в первую очередь – других людей» [3].

В младшем школьном возрасте дети, воспринимая информацию с помощью образов, легко трансформируют всё увиденное в более простую форму. В связи с этим педагогу начальной школы очень важно изучить с детьми и углубить уже имеющиеся знания о средствах художественного изображения, ведь их наличие удивительно разнообразно. Данный вопрос хотелось бы затронуть в контексте применения в практике начального образования основ пейзажной живописи.

В переводе с французского «пейзаж» означает «местность», то есть, это изображение той среды, которая окружает человека на открытом воздухе. Среда может иметь природное или искусственное происхождение. К природным объектам относят водоемы (озера, моря, реки), различные виды рельефа, растительность, небо. К искусственным – дома и хозяйственные постройки, дороги, здания общественного назначения, сады, фонари – все, что создано человеком. С древних времен художники изображали природу, но выделение пейзажа в отдельный жанр дало возможность проявить индивидуальность в передаче окружающего мира. На сегодняшний день пейзажная живопись является одним из самых



прекрасных и эмоционально живых жанров изобразительного искусства.

Знакомство обучающихся младших классов с жанром пейзажной живописи позволяет развиваться детям эмоционально и эстетически, помогает воспитать бережное отношение к природе, её невероятной красоте, а также пробуждает искреннее и горячее чувство любви к своему краю, родной земле. Важно отметить, что коллективное творчество приучает детей к сотрудничеству, умению договариваться, лучше понимать собственные намерения, создает общую атмосферу совместного игрового действия.

Разделяя мнение профессора Н. В. Матяш, хочется акцентировать значение проектной деятельности в практике начального образования и рассматривать её как интегративный вид деятельности, который синтезирует в себе элементы учебной, преобразовательной, познавательной, игровой, ценностно-ориентационной, коммуникативной, а самое главное, творческой деятельности [1]. Н. В. Матяш определяет творческую проектную деятельность обучающихся как деятельность по созданию изделий и услуг, которые обладают субъективной или объективной новизной и несут в себе общественную или личностную значимость.

Содержание проектной деятельности по предмету «ИЗО» в начальной школе нацелено на развитие культуры творческой личности, на знакомство обучающихся с общечеловеческими ценностями через собственное творчество и изучение опыта прошлого. Включение проектной деятельности в образование младших школьников расширяет знания обучающихся о видах изобразительного искусства и стилях, формирует чувство гармонии и эстетического вкуса у них.

Уроки изобразительного искусства с применением проектной деятельности для обучающихся более интересны и познавательны. Проекты на уроках создают наилучшую мотивацию для самостоятельной учебной деятельности младших школьников.

В младшем школьном возрасте благодаря необыкновенному видению всего окружающего, детям открыты все возможности в творческом развитии. На уроках изобразительного искусства нужно стремиться научить детей основным средствами выразительности в живописи, основными из которых являются: колорит (цветовая, живописная согласованность), рисунок (изображение форм окружающего нас предметного мира, их характерных особенностей), композиция (организация картины, составление, сочетание в ней элементов в единое целое, вычленение главного). Стоит подчеркнуть важность понимания композиции, ведь от этого зависит общее впечатление, последовательность восприятия произведения, созданного продукта.

Указанные средства выразительности в любой, как в профессиональной художественной картине, так и в детском рисунке, органично связаны. Они нерасторжимы, но в различных жанрах живописи они могут использоваться по-разному. Так, в пейзаже, в отличие от натюрморта или портрета, иное измерение пространства, оно отличается многоплановостью, многомерностью и многообъектностью. В нем всегда предстает во взаимосвязи богатое разнообразие природных и созданных человеком объектов: их форм, фактур, размеров, цветовых взаимоотношений, сезонных, климатических, временных изменений и тому подобное.

Несомненно, главной задачей учителя является научить младших школьников пользоваться этими средствами правильно. Ведь чем раньше привить правильные привычки, не только в рисовании, тем легче, в дальнейшем, будет работать с ребенком. Для достижения успешного результата ученикам необходимо ознакомиться с правилами перспективы и цветоведения, ведь эти основы влияют на конечный результат. Как без знания правил перспективы, учащиеся смогут нарисовать гармоничный и красивый пейзаж? А без знания основ цветоведения смогут ли они правильно подобрать цвета и оттенки к зимнему пейзажу, например? Ответы на эти вопросы, конечно, отрицательные.

Написанный пейзаж должен быть грамотным, точным, и, конечно же, красивым, аккуратно выполненным. Итоговая работа ребёнка должна соответствовать его задумке и вызывать эстетическое наслаждение. Если ученик задумал весенний утренний пейзаж, то и настроение у картины должно быть соответствующее. Создание иллюзии глубины пространства, бесконечно глубокой перспективы и реальности – главная художественная задача пейзажа, и при грамотном педагогическом воздействии эта задача по силам младшим школьникам.

Таким образом, организация проектной деятельности обучающихся по предмету «ИЗО» на начальной ступени образования является одной из приоритетных и перспективных форм учебной деятельности. Школьная проектная деятельность по предмету «ИЗО» должна быть ориентирована на выявление творческих возможностей и способностей обучающихся, на развитие умения воплощать в живописных работах свои собственные ощущения, создавать прекрасное своими руками, ценить свой труд, а также уважать чужой, уметь использовать полученные теоретические знания, но уже на практике, уметь пользоваться художественным материалом. Выполняя проектную работу, младшие школьники станут более инициативными и ответственными, повысят успеваемость в учебной деятельности, приобретут дополнительные навыки.

## Библиографический список

1. Алексеева, О. Интеграция в изобразительном искусстве / О. Алексеева, Н. Юдина // Начальная школа. – 2016. – № 14. – С. 17-21.
2. Гарни, Д. Как нарисовать то, что не существует / Д. Гарни. – Москва : Эксмо, 2018. – 224 с.
3. Гин, С. Н. Мир фантазии : методическое пособие для учителя начальной школы / С. Н. Гин. – Москва : Вита-Пресс, 2012. – 127 с.
4. Пахомова, Н. Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя / Н. Ю. Пахомова. – URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro> (дата обращения 14.07.2022).

УДК 37.01

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-250-253

И. А. Суздалева, К. И. Шишкина

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия***РОЛЬ КОНСТРУКТОРА ЗАДАНИЙ  
В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация:* В статье предложен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования ценностно-смысловых установок с целью аргументации актуальности данной проблемы и необходимости в разработке конструктора заданий в этом направлении для повышения качества обучения младших школьников.

*Ключевые слова:* конструктор заданий, инновационные педагогические технологии, ценностно-смысловые установки, обучение, младшие школьники.

I. A. Suzdaleva, K. I. Shishkina

*South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia***THE ROLE OF THE TASK DESIGNER IN IMPROVING  
THE QUALITY OF PRIMARY SCHOOL EDUCATION**

*Annotation:* The article offers an analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of the formation of value-semantic attitudes in order to argue the relevance of this problem and the need to develop a task designer in this direction to improve the quality of teaching younger schoolchildren.

*Key words:* task designer, innovative pedagogical technologies, value-semantic attitudes, training, junior schoolchildren.

На сегодняшний день перед учителем современной начальной школы поставлена довольно сложная задача: добиться качественного обучения. Понятие «качество», согласно толковому словарю С. И. Ожегова, это совокупность существенных признаков, особенностей, свойств, которые отличают предмет или явление от других и придают ему определённую. По мнению И. Я. Лернера, качество – это свойство объекта, составляющее его устойчивую, постоянную и выявляющую его сущность характеристику.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обучение трактуется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [3].

Качество обучения во многом зависит от деятельности учителя, рационального личностно-ориентированного подхода, повышения учебной мотивации, формирования ценностно-смысловых установок и другого.

На наш взгляд, одним из эффективных условий повышения качества обучения является внедрение инновационных педагогических технологий. Дословно «инновация» – это «нововведение». Педагогическая инновация – это нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания. Примером педагогической инновации является конструктор заданий, представляющий собой комплексный дидактический приём, позволяющий создавать собственный дидактический текст, формулировать и моделировать задания. Конструктор заданий базируется на критериальном подходе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО), содержание конструктора определяют результаты освоения основной

образовательной программы начального общего образования.

Рассмотрим подробнее результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, описанные в требованиях ФГОС НОО на примере личностного результата: формирование ценностно-смысловых установок.

В психолого-педагогической науке проблеме формирования единства нравственных ценностей и смыслов посвятили свои труды многие учёные. К ним можно отнести: Л. И. Гриценко, Н. Е. Щуркова, С. В. Кульневич и других. В изучение ценностных ориентаций большой вклад внесли И. С. Артюхова, И. С. Кон, А. В. Мудрик и другие. Вопросы мотивационно-ценностных отношений в поведении и деятельности изучали В. Г. Асеева, Л. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие. Идеи ценностно-смыслового взаимодействия учащихся и педагога рассматривали И. С. Соловцова и другие [1].

Обратимся к понятию «установки», первоначально это понятие обозначало фактор готовности действовать тем или иным образом, который обусловлен прошлым опытом человека. Позднее в социальной психологии ввели понятие «социальная установка», которое трактовалось как субъективные ориентации индивидов, относящихся к группе людей или обществу, на те или иные ценности (У. Томас, Ф. Знанецкий).

Рассмотрение понятия «ценности» разные учёные предлагают с разных подходов. В работах К. А. Абульхановой-Славской, П. С. Гуревича, Г. Г. Дилигенского и других ценность исследуется как человеческая идея, воспринимаемая в виде субъективного образа или представления, являющаяся отражением культурно-исторических норм и выступающая в качестве определённого стандарта поведения. [1, с. 7].

В возрастной психологии принято считать, что дошкольный и младший школьный возраст – это период интенсивного морально-нравственного развития ребёнка, в который закладываются основы для формирования ценностного сознания личности. Проблемам формирования морального, ценностного сознания посвящено немало исследований, основополагающихся на идеи Ж. Пиаже.

Ценностные установки, или ценностные ориентации, А. С. Лебедев и В. И. Горбенко определили как структурированную систему обобщенных ценностных представлений, выражающую субъективное отношение личности к объективным условиям жизни [2, с. 9].

Понятие «смысловые установки» описывали В. Т. Фоменко и И. В. Абакумова. Они доказывали,

как смысл влияет на личностную готовность воспринимать материал на ценностно-смысловом уровне, а также как в учебном процессе возникает ценностно-смысловая установка.

Согласно А. Н. Леонтьеву, смысловая установка – это составляющая исполнительных механизмов деятельности, которая отражает в себе жизненный смысл объектов и явлений действительности, на которые она направлена, и проявляющаяся в различных формах воздействия на протекание деятельности.

Обобщим вышеизложенные понятия и предложим определение «ценностно-смысловых установок младших школьников», которое мы видим как выражение личностного ценностного смысла поведения и деятельности младших школьников, готовность действовать в различных жизненных ситуациях согласно социально-культурным и духовно-нравственным ценностям.

Выявлению и описанию особенностей формирования ценностно-смысловых установок у младших школьников посвящена статья С. К. Кудряшовой и Л. А. Лёвкиной. Они определили компоненты ценностно-смысловых установок: когнитивный (знание общечеловеческих ценностей), эмоциональный (эмоционально-оценочное позитивное к ним отношение), поведенческий (осознанный выбор способов поведения). Для изучения когнитивного компонента использовалась методика «Оцени поступок» (по Э. Туриелю в модификации Е. А. Корчагиной и О. А. Карабановой). Для изучения уровня эмоционального компонента ими была выбрана методика «Что такое хорошо и что такое плохо» (адаптированная Н. В. Кулешовой). Для изучения уровня поведенческого компонента ценностно-смысловых установок они использовали методику «Закончи предложение» (И. Б. Дермановой). Данные их исследования показали, что преобладает количество детей со средним и низким уровнем сформированности ценностно-смысловых установок, что доказывает о необходимости специально-организованной систематической работы в данном направлении [2, с. 239].

На наш взгляд, формирование ценностно-смысловых установок у младших школьников возможно на уроках окружающего мира, где дети приобретают нравственные и социально-значимые качества, такие как уважение к своей стране, своему народу, истории, осознание своих обязанностей перед другими людьми, перед собой и обществом в целом. Основываясь на этом, представляем фрагмент конструктора заданий по окружающему миру краеведческой направленности.

Таблица 1

Фрагмент конструктора заданий по окружающему миру

Результаты Знание и понимание		Человек и общество		
		Применение	Функциональность	
Формирование ценностно-смысловых установок	Воспроизводить название своего населённого пункта, региона, страны	Классифицировать объекты – названия городов по наличию статуса столиц (РФ, ЧО)		
	Проявлять уважение к семейным ценностям и традициям, соблюдать правила нравственного поведения в социуме	Называть правила нравственного поведения в социуме	Приводить примеры семейных, школьных, городских и всероссийских праздников, традиций	Находить примеры, характеризующие семейные, школьные, городские и всероссийские праздники, традиции из научно-популярных и художественных текстов, аргументировать выбор примера, высказывать свое отношение
	Оценивать ситуации, раскрывающие правила поведения в быту, в общественных местах		В рамках групповой работы составлять правила поведения в школе, в быту, в общественных местах	
	Соотносить предметы декоративно-прикладного искусства с принадлежностью народу РФ, описывать предмет по предложенному плану		Приводить примеры национальных костюмов, обрядов народов, населяющих ЮУ и РФ, используя для ответа таблицы, фотографии, рисунки	

Данный фрагмент конструктора заданий поможет в составлении заданий, ориентированных на формирование ценностно-смысловых установок у младших школьников.

В конструкторе представлен, выбранный из требований ФГОС НОО, личностный результат освоения основной образовательной программы: формирование ценностно-смысловых уста-

новок. К данному результату были подобраны планируемые результаты освоения основной образовательной программы по окружающему миру из УМК «Планета знаний» 1 класс. Критерии для определения содержания заданий основываются на критериальном подходе ФГОС НОО, а также на критериях таксономии Блума (табл. 2).

Таблица 2

Критерии для определения содержания заданий

Таксономия Блума	Критериальный подход ФГОС
Знание (ознакомление) – воспроизводство или определение местонахождения конкретных элементов информации.	Знание и понимание: – роль изучаемой области знания или вида деятельности в различных контекстах, – терминология, – понятия и идеи, – процедурные знания (алгоритмы).
Понимание – усвоение смысла изложенного материала.	



Применение – использование правил, концепций, принципов, теорий, идей в новых ситуациях, «перенос».	Применение: использование теоретического материала при решении учебных задач, проблем, различающихся сложностью предметного содержания, сочетанием когнитивных операций и универсальных познавательных действий, степенью проработанности в учебном процессе; использование специфических для предмета способов действий и видов деятельности по получению нового знания, его интерпретации, применению и преобразованию при решении учебных задач, проблем; в том числе – в ходе поисковой деятельности, учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности.
Анализ – расчленение информации на составные части, выявление взаимосвязей.	
Синтез – создание из различных идей нового или уникального продукта или плана.	Функциональность: использование теоретического материала, методологического и процедурного знания при решении внеучебных проблем, различающихся сложностью предметного содержания, сложностью читательских умений, сложностью контекста, а также сочетанием когнитивных операций.
Оценка – оценивание значения материала или идей на основе определённых критериев или стандартов.	

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы, статистических данных по формированию ценностно-смысловых установок у младших школьников позволил аргументи-

ровать актуальность данной проблемы, а также подтвердил необходимость в разработке конструктора заданий в этом направлении для повышения качества обучения младших школьников.

### Библиографический список

1. Горькая Ж. В. Психология ценностей : учебное пособие / Ж. В. Горькая. – Самара : Самарский университет, 2014 – 92 с.
2. Павлючкова, Е. Ф. Формирование ценностно-смысловых установок младших школьников / Е. Ф. Павлючкова // Развивающая речевая среда в образовательной организации: проблемы, технологии : материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Екатеринбург 26-28 апреля 2018 г.). / научный редактор Н. А. Юшкова. – Екатеринбург: ИРО, 2018 – С. 160-165.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 4.07.2022 г.).

УДК 159.99

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-253-256

**М. Н. Терещенко**

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск Россия*

## ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ДОО И СЕМЬИ

*Аннотация:* в статье рассмотрены различные точки зрения современных ученых на изучение детьми дошкольного возраста иностранного языка, озвучена цель исследования, обозначены методы работы с детьми дошкольного возраста по изучению китайского языка при взаимодействии семьи и ДОО.

*Ключевые слова:* дошкольники, взаимодействие с семьей, иностранный язык, изучение китайского языка.

**M. N. Tereshchenko**

*South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia*

## LEARNING CHINESE BY PRESCHOOL CHILDREN AS A JOINT WORK OF PRESCHOOL AND FAMILY

*Annotation:* the article examines the various points of view of modern scientists on the study of a foreign language by preschool children, the purpose of the study is announced, the methods of working with preschool children to learn Chinese in the interaction of family and preschool education are outlined.

*Key words:* preschoolers, interaction with family, foreign language, learning Chinese

Китайский язык является самым распространенным языком в мире. Им владеет примерно 1 197 000 000 человек, из которых говорят на мандаринском китайском (северно-китайском) языке 873000 человек, что составляет 14 % от всех жителей планеты. На мандаринском и китайском языках разговаривают не только в Китае, но и в Малайзии, Тайване, Индонезии, Сингапуре, Монголии и Филиппинах. Китайский язык становится всё более популярным и употребляемым, что вызывает спрос на его изучение.

Современные тенденции изучения китайского языка пришли и в Россию. Сегодня он вводится в школы как второй дополнительный иностранный язык. Также дошкольные образовательные организации (далее по тексту ДОО), придерживаясь принципа преемственности, привлекают к сотрудничеству компетентных специалистов, предоставляя родителям широкий спектр возможностей для вовлечения детей в изучение китайского языка.

Актуальность нашего исследования подкреплена на законодательном уровне, а именно стратегией государства, направленной на всестороннее развитие личности человека. Как известно, изучение иностранных языков в дошкольном возрасте способствует образованию новых нейронных связей, а также наиболее эффективному развитию речевых центров, мышления, памяти и внимания.

Современная методология насчитывает достаточное количество пособий для педагогов по преподаванию китайского языка детям дошкольного возраста, но практически отсутствуют подобные пособия для родителей.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что успешное овладение китайским языком должно строиться на совместной работе ДОО и семьи, поскольку на данный момент среди услуг дополнительного образования предложений по изучению китайского языка крайне мало.

Цель исследования – экспериментально проверить эффективность сотрудничества ДОО и семьи при изучении детьми дошкольного возраста китайского языка.

Вопросом изучения иностранного языка детьми старшего дошкольного возраста занимались такие ученые, как Гальскова Н. Д., Ленская Е. А., Леонтьев А. А., Яценко Н. А. и другие.

Исследуя вопрос изучения китайского языка детьми дошкольного возраста при взаимодействии ДОО и семьи, мы провели анализ публикаций за последние несколько лет.

Акулиничева Е. О. подразумевает обучение детей дошкольного возраста иностранному языку с опорой на ведущую деятельность. При этом автор подчеркивает необходимость использования фольклора (сказки, стихи, песни) в соответствии с возрастом. Также приветствуется индивидуальный подход в обучении [1].

Арсалиева Э. Х. отмечает, что дети дошкольного возраста быстрее усваивают информацию в игровой деятельности, при этом эффективно анализируя и систематизируя услышанные речевые конструкции на иностранном языке, и готовы применять средства выражения [2].

Батенова Ю. В. обращает особое внимание на важность соблюдения возрастных особенностей ребенка, уровень владения иностранным языком, хронометраж используемых в обучении мультфильмов, частоту занятий, готовность взрослого взаимодействовать с ребенком в процессе обучения. Кроме того, главным условием обучения является грамотная организация процесса без принуждения [3].

Ермачкова Е. Е. считает арт-терапию наиболее эффективным способом формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста на занятиях иностранным языком. Автор отмечает, что многофункциональность арт-терапии позволяет применять ее на разных этапах занятия [4].

По мнению Ильясовой А. А., раннее изучение иностранных языков способствует расширению кругозора детей дошкольного возраста, а также психическому и лингвистическому развитию; облегчает перспективу освоения других языков [5].

Рослякова Н. Н. в свою очередь, говорит о том, что при учете возрастных особенностей детей дошкольного возраста, предоставляется возможным обучение иностранному языку с применением театрализованной и проектной деятельности [6].

Самарин А. В., разделяя мнение об обучении с опорой на ведущую деятельность, особо отмечает необходимость изучения иностранного языка в соответствии с образовательными областями ФГОС ДО, с применением ИКТ [7].

Однако, Семенютова Ю. В., изучая вопрос раннего развития детей и освоение ими иностранного языка, особо подчеркивает, что помимо пользы существуют и определенные риски. А именно, дети, чье сенсомоторное и речевое развитие не соответствует норме, рискуют получить нарушение звукопроизношения на обоих языках (иностранном и родном). Это чревато возникновением трудностей при дальнейшем обучении в школе, также это может переутомить детей и негативно сказываться на работе центральной нервной системы [8].

Соленова Р. И. считает, что при обучении детей дошкольного возраста иностранному языку следует придерживаться мультисенсорного подхода «слышу, вижу, делаю». Учитывая возрастные особенности дошкольников, и подвижность и неустойчивость их внимания, частую смену деятельности, доминирование наглядности и образности, игровой направленности может способствовать эффективному обучению их иностранному языку [9].

Чжиюань Ху, аспирант из Китая, в процессе научного исследования российских детей дошкольного возраста отмечает, что большинство из них заинтересовано в изучении нового, непривычного языка и готово знакомиться с китайской культурой [10]. Ученый выделил этапы обучения китайскому языку посредством детской литературы: графическое изображение иероглифа, создание РППС; схема сюжета произведения; физическая активность, музыка, ритм; игры [11]. Также автор предлагает составление «карт историй», которые призваны помочь лучше понять контекст и суть истории [12].

Шипицина А. С., разделяя мнение многих ученых, говорит о сопровождении родителей и детей в изучении иностранного языка при обязательном создании благоприятных условий для психологического настроения и мотивации детей дошкольного возраста, а также повышении компетентности родителей и непрерывности обучения через цифровые ресурсы [13].

Янкина О. Е. отмечает, что дошкольный возраст наиболее подходит для изучения иностранных языков, поскольку это оказывает положительное влияние на общее психическое развитие ребенка и развитие его речевой культуры. Кроме того, автор делает акцент на активное языковое взаимодействие детей [14].

На наш взгляд, действительно, период дошкольного детства наиболее чувствителен к успешному восприятию и усвоению иностранных языков. При этом стоит учитывать индивидуальные возрастные особенности и способности детей, работать по принципу «не навреди».

Нами был проведен опрос среди родителей детей дошкольного возраста, в котором приняли участие 194 человека. В результате 64 % опрошенных выступили в поддержку идеи изучения детьми дошкольного возраста китайского языка в условиях взаимодействия ДОО и семьи, 26 % согласились с необходимостью изучения данного языка, но только в период школьного обучения, 10 % респондентов выбрали бы для изучения другие иностранные языки.

Итак, ознакомившись с родительским запросом, мы решили провести эксперимент с введением занятий по китайскому языку в качестве дополнительного образования. Одним из главных условий эксперимента являлось активное участие родителей детей дошкольного возраста.

В ходе проведенной нами работы были выделены важные методы и стратегии для обучения детей китайскому языку:

- выборка учебных материалов, детская литература, детские песни, стихи, сказки, мифы;
- мультимедиа (мультфильмы, песни, аудиоматериалы на китайском языке), постановки, спектакли, рисунки и пр.

Детские песни наиболее эффективны для создания языковой среды. В песнях всегда упроще-

на грамматика, что помогает пониманию текста. Также в музыкальных произведениях всегда присутствует ритм, что при многократном прослушивании способствует запоминанию, укрепляет память. Кроме того, родители имеют возможность в домашней обстановке закрепить материал с ребёнком, при этом не обязательно знание взрослыми изучаемого языка.

Детская художественная литература, как правило, ярко иллюстрируется, текст излагается адаптированным, упрощенным для понимания детьми языком. Большинство современных книг (для чтения на иностранном языке), имеют аудио записи, в которых диктор говорит медленно, выдерживает смысловые паузы и темп, всё это сопровождается тихой музыкой. По детским книгам и комиксам часто снимаются мультфильмы. Всё это создаёт отличную возможность совместной работы родителей с ребёнком.

Также родители устраивали совместный просмотр детских мультфильмов на китайском языке. Мультфильмы для «самых маленьких» не отличаются сложностью сюжета, даже без знания языка можно понять, что делают герои на экране. Яркие образы персонажей привлекают внимание ребёнка, а речь действующих лиц на китайском языке остается в пассивном словарном запасе детей дошкольного возраста. Кроме того, китайская речь довольно «музыкальна» она всегда строится в особом ритме, в некотором смысле словарном танце, а также имеет множество интонационных выражений одинаковых звуков, несущих при этом различный смысл. Создавать языковую среду в домашних условиях можно не только целенаправленным просмотром и прослушиванием песен и мультфильмов, но и фоновым включением аудио и видео произведений на китайском языке.

Таким образом, по истечении трех месяцев нашего исследования, при повторном опросе родителей детей дошкольного возраста отметили, что познавательная активность детей значительно возросла, расширился кругозор, речь стала плавной, мелодичной, более экспрессивной даже в родном языке. Кроме того, и у детей, и у взрослых появилась дополнительная мотивация к изучению других иностранных языков и культур.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что правильное и адекватное изучение любого иностранного языка влечет за собой положительные последствия. При этом образуются новые нейронные связи в мозге ребенка, расширяется кругозор, и развиваются коммуникативные способности. А грамотное и разностороннее взаимодействие ДОО и семьи в направлении изучения детьми дошкольного возраста китайского языка позволяет сплотить и совершенствовать детско-родительские отношения, и повышать доверие и престиж дошкольного образования.

## Библиографический список

1. Акулиничева, Е. О. Условия обучения иностранному языку на современном этапе развития дошкольного образования / Е. О. Акулиничева // Образование в России и актуальные вопросы современной науки : сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 25–26 мая 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 9–12.
2. Арсалиева, Э. Х. Анализ современных методов обучения иностранному языку дошкольников / Э. Х. Арсалиева, И. М. Гадаева // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых ученых : материалы VII Международной научно-практической конференции, Грозный, 28–29 мая 2021 года. – Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет, 2021. – С. 64–67.
3. Батенова, Ю. В. Особенности изучения детьми старшего дошкольного возраста иностранного языка с помощью мультфильмов / Ю. В. Батенова, А. К. Сафонова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции, Саранск, 18 марта 2022 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2022. – С. 30.
4. Ермачкова, Е. Е. Арт-терапия как средство активизации познавательного интереса детей дошкольного возраста при изучении иностранного языка / Е. Е. Ермачкова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 1. – С. 99–103.
5. Ильясова, А. А. Основная цель раннего изучения иностранного языка детьми дошкольного возраста / А. А. Ильясова // Наука и образование: векторы развития : материалы международной научно-практической конференции, Чебоксары, 20 ноября 2020 года. – Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2020. – С. 95–97.
6. Рослякова, Н. И. Влияние театрализованной деятельности на процесс формирования интереса к изучению иностранного языка детьми дошкольного возраста в условиях домашнего образования / Н. И. Рослякова, Н. В. Ляскина // Лучший исследовательский проект 2020 : сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 29 октября 2020 года. – Петрозаводск: Новая Наука, 2020. – С. 8–13.
7. Самарин, А. В. К вопросу о повышении мотивации дошкольников к изучению иностранных языков посредством «сквозного» игрового метода / А. В. Самарин // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – № 3(16). – С. 52–58.
8. Семенютова, Ю. В. О целесообразности и факторах эффективности обучения иностранному языку детей дошкольного возраста / Ю. В. Семенютова // Молодой ученый. – 2019. – № 21 (259). – С. 525–528.
9. Соленова, Р. И. Особенности раннего изучения иностранного языка и его влияние на развитие детей дошкольного возраста / Р. И. Соленова, Э. А. Тавасиева // Европейский форум молодых исследователей : сборник статей, Петрозаводск, 22 октября 2019 года. – Петрозаводск: Новая Наука, 2019. – С. 33–37.
10. Ху, Ч. Диагностика уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к изучению китайского языка / Ч. Ху // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6(91). – С. 141–144.
11. Ху, Ч. Этапы организации и проведения обучения китайскому языку детей дошкольного возраста посредством детской литературы / Ч. Ху // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 4(121). – С. 85–88.
12. Чжиюань, Х. Структурные особенности сказок и стратегии обучения детей китайскому языку / Х. Чжиюань // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 25 февраля 2020 года. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2020. – С. 166–170.
13. Щипицына, А. С. Современный инструмент педагогического сопровождения родителей и детей дошкольного возраста при изучении иностранного языка / А. С. Щипицына // Гуманитарные науки и образование. – 2022. – Т. 13. – № 1(49). – С. 117–121.
14. Янкина, О. Е. Особенности обучения дошкольников иностранному языку / О. Е. Янкина, М. С. Лапшинова // Лингвистика и методика: междисциплинарный подход : сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Саранск, 19–20 марта 2020 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2020. – С. 173–179.

УДК 37.046.12

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-256-260

А. С. Шубина, Е. В. Лыкова

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия***СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ  
АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация:* в статье рассмотрены результаты исследования влияния стратегий совладающего поведения на успешность адаптации пятиклассников к обучению в среднем звене. Выделены показатели адаптации – организационно-поведенческий, мотивационно-личностный и эмоциональный. Доказано, что успешная адаптация к условиям основной школы обеспечивается чаще в ситуациях преобладания конструктивных стратегий совладающего поведения, но в некоторых случаях определяется преобладанием неконструктивных стратегий.

*Ключевые слова:* адаптация к основной школе, пятиклассники, стратегии совладающего поведения.



## COPING BEHAVIOR AS A FACTOR OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF STUDENTS TO PRIMARY SCHOOL

*Annotation:* The article considers the results of the study of the influence of coping behavior strategies on the success of adaptation of fifth graders to learning in the middle level. The indicators of adaptation are highlighted – organizational-behavioral, motivational-personal and emotional. It is proved that successful adaptation to the conditions of primary school is provided more often in situations where constructive coping strategies prevail, but in some cases it is determined by the predominance of non-constructive strategies.

*Key words:* adaptation to primary school, fifth graders, coping behavior strategies.

В процессе обучения имеются периоды, которые с точки зрения адаптации являются наиболее сложными для детей. Таким периодом является и переход учащихся из начальной на основную ступень образования. Педагогическая практика показывает, что для многих обучающихся в это время характерны ухудшение поведения, снижение успеваемости, рассеянность, повышенная утомляемость, эмоциональная нестабильность. В связи с новыми задачами, стоящими перед системой образования, ориентированными на личностное развитие обучающихся, опыт адаптации детей к новым условиям является чрезвычайно важным для достижения социально полезного эффекта обучения и формирования их социальных компетенций. Как указано в ФГОС начального общего образования, важным личностным результатом обучения в начальной школе является «овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире» [5]. Успешное прохождение таких этапов не только обеспечивает эффективность образовательного процесса, но и закладывает основы для будущего преодоления новых переходных периодов во взрослой жизни путем выработки и накапливания соответствующих умений и способностей.

Существует множество внешних и внутренних факторов, определяющих успешность адаптации детей к новым образовательным условиям обучения в основной школе. Одним из важнейших факторов выступает тот опыт переживания в трудных ситуациях и выхода из них, который имеет ребенок к началу подросткового возраста. Личностные ресурсы ребенка и его способность осознанно выбирать способы действия, позволяющие справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией, могут быть изучены с точки зрения преобладания определенных стратегий совладающего поведения.

Актуальность темы исследования подтверждается и широкой представленностью проблемы адаптации обучающихся в основной школе в многочисленных исследованиях. На сегодняшний

день научно-теоретическая база, посвященная психолого-педагогическому периоду перехода учащихся из начальной школы в основную, многообразна. Так, одним из первых исследователей, кто обратил внимание на необходимость исследования этапа адаптации, стала Г. А. Цукерман [6]. Тема профилактики школьной дезадаптации обучающихся, в том числе к основной ступени образования рассматривалась рядом исследователей: Е. В. Алексеевой, Г. Р. Новиковой, Л. П. Пономаренко, Л. А. Ясюковой [1, 3, 4, 7].

Проблема совладающего поведения также широко представлена в зарубежных и отечественных исследованиях. Тема совладающего поведения у детей и подростков с нормативным развитием и поведением представлена в исследованиях И. М. Никольской, которая описала роль совладающего поведения в психологических защитах у детей [2]. При этом стоит отметить, что проблема совладающего поведения у детей изучалась в основном либо применительно к трудным жизненным ситуациям, либо в связи с проблемой отклоняющегося поведения. На научно-теоретическом уровне теме совладающего поведения ребенка, как одного из факторов успешности прохождения периода адаптации уделено недостаточное внимание.

Цель исследования – проектирование научно-обоснованной программы профилактики трудностей адаптации обучающихся к новым образовательным условиям на этапе перехода из начальной в основную школу на основании исследования взаимосвязи эффективности адаптации и способов совладающего поведения.

Приступая к исследованию, мы предположили, что успешность психологической адаптации обучающихся к условиям обучения в основной школе связана с предпочтением ими конструктивных стратегий совладающего поведения.

Научная новизна исследования заключается в том, что изучены и описаны взаимосвязи успешности адаптации обучающихся к условиям основной школы и предпочитаемых ими страте-

гий совладающего поведения. Выявленные взаимосвязи позволяют обосновывать содержание профилактических программ, направленных на предупреждение трудностей адаптации обучающихся в основной школе.

Теоретический анализ трудностей адаптации обучающихся к основной школе показал, что вы-

деляются наиболее важные и значимые показатели адаптации: мотивационно-личностный, эмоциональный, организационно-поведенческий. С целью изучения связи показателей адаптации с используемыми копинг-стратегиями разработана программа эмпирического исследования, представленная ниже в табл. 1.

Таблица 1

**Содержание эмпирического исследования по выявлению связи использования конструктивных копинг-стратегий с успешностью адаптации к основной ступени школьного образования**

Изучаемые переменные		Эмпирические феномены	Исследовательская методика	Показатели методики
Успешность адаптации к обучению в среднем звене	Организационно-поведенческий	Временно и пространственно-организационные трудности, коммуникативные трудности в отношениях с педагогом и одноклассниками, трудности обучения.	Авторская анкета по выявлению трудностей при адаптации к новому этапу образования.	Степень выраженности временных и пространственно-организационных трудностей, коммуникативных трудностей в отношениях с педагогом и одноклассниками, трудностей обучения.
	Мотивационно-личностный	Снижение уровня мотивации как проявление мотивационно-личностных трудностей адаптации.	Методика изучения мотивации обучения школьников 5-11 класса (Лукьянова М. И., Калинина Н. В.).	Уровень сформированности личностного мотива учения. Способность к целеполаганию. Вид мотивов. Ориентация мотивации.
	Эмоциональный	Тревожность как проявление эмоциональных трудностей адаптации.	Тест школьной тревожности Филлипса.	Общая тревожность в школе. Переживание социального стресса. Фрустрация потребности в достижении успеха. Страх самовыражения. Страх ситуации проверки знаний. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.
Совладающее поведение при адаптации к новой ступени образования.		Предпочитаемые и реально используемые показатели совладающего поведения.	Опросник копинг-стратегий школьного возраста (Никольская И. М., Грановская Р. М.)	Преобладание тех или иных стратегий в качестве предпочитаемых и реально используемых.

Исследование проводилось на базе МОУ СШ № 20 г. Волгограда в октябре 2021 года. В нем приняли участие 59 обучающихся пятых классов.

Для проверки выдвинутой исследовательской гипотезы и выявления связей показателей адаптации с используемыми стратегиями

совладания, использован корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона). Обнаруженные в результате корреляционного анализа значимые связи между стратегиями совладания и трудностями адаптации представлены в таблице 2.

Таблица 2

Связи между трудностями адаптации обучающихся при переходе в основную школу и предпочитаемыми стратегиями адаптации

Обнаруженные связи	Сила связи
<b>Используемые копинг-стратегии – организационно-поведенческие трудности адаптации</b>	
1. Стремление расслабиться и остаться наедине с собой + Коммуникативные трудности в отношениях с педагогом	$p = 0,007^{**}$
2. Фантазирование + Пространственно-организационные трудности	$p = 0,034^*$
3. Невротические проявления + Пространственно-организационные трудности	$p = 0,008^{**}$
4. Агрессивное или аффективное реагирование + Коммуникативные трудности в отношениях с педагогом	$p = 0,005^{**}$
5. Невротические проявления + трудности обучения	$p = 0,002^{**}$
6. Агрессивное или аффективное реагирование + Трудности обучения	$p = 0,002^{**}$
<b>Помогающие копинг-стратегии – организационно-поведенческие трудности адаптации</b>	
1. Фантазирование + Временно-организационные трудности	$p = 0,024^*$
2. Фантазирование + Трудности обучения	$p = 0,005^{**}$
3. Агрессивное или аффективное реагирование + Трудности обучения	$p = 0,027^*$
<b>Используемые копинг-стратегии – мотивация</b>	
1. Решение проблемы + Способность к целеполаганию	$p = 0,036^*$
2. Избегание + Мотив	$p = 0,028^*$
3. Отрицание + Мотив	$p = 0,046^*$
<b>Используемые копинг-стратегии – тревожность</b>	
1. Отрицание + Переживание социального стресса	$p = 0,036^*$
2. Смена деятельности + Страх ситуации проверки знаний	$p = -0,008^{**}$
3. Агрессивное или аффективное реагирование + Страх ситуации проверки знаний	$p = -0,028^*$
4. Отрицание + Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	$p = -0,031^*$
5. Смена деятельности + Общий уровень тревожности	$p = -0,016^*$
6. Отрицание + Общий уровень тревожности	$p = -0,040^*$
<b>Помогающие копинг-стратегии – тревожность</b>	
1. Агрессивное или аффективное реагирование + Страх самовыражения	$p = -0,039^*$
2. Общение + Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	$p = 0,016^*$
3. Агрессивное или аффективное реагирование + Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	$p = -0,017^*$

Результаты статистического анализа показывают, что обнаружены прямые связи высокой степени значимости между организационно-поведенческими трудностями адаптации и такими стратегиями копинга как «Стремление расслабиться и остаться наедине с собой», «Невротические проявления», «Агрессивное или аффективное реагирование», «Фантазирование» (чем сильнее выражены трудности адаптации на организационно-поведенческом уровне, тем чаще дети используют эти стратегии). Таким образом, использование пятиклассниками данных стратегий не способствует преодолению трудностей адаптации.

Выявлена тенденция прямых значимых связей между уровнем мотивации и такими стратегиями копинга как «Решение проблемы», «Избегание», «Отрицание» (мотивация тем выше, чем чаще предпочитают данные стратегии). Связь мотивации с неконструктивными стратегиями отрицания и избегания требует осмысления: по-видимому, в

краткосрочной перспективе уход от принятия и решения трудностей способствует поддержанию учебной мотивации. Анализируя прямые значимые связи высокой степени между уровнем тревожности обучающихся в период адаптации и таких стратегий совладания как «Отрицание» и «Общение», можно предположить, что попытки обучающихся строить взаимодействие с учителями по привычной модели начальной школы оказываются непродуктивными и усиливают тревожность.

Обратные значимые связи высокой степени между уровнем тревожности обучающихся в период адаптации и таких стратегий совладания как «Смена деятельности», «Агрессивное и аффективное реагирование», «Отрицание» показали, что использование неэффективных агрессивной и отрицающей стратегий приводит к снижению тревоги в краткосрочной перспективе.

Таким образом, полученные данные частично подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том,

что использование конструктивных копинг-стратегий имеет непосредственное влияние на процесс адаптации. Выявленные нами взаимосвязи показывают на то, что в некоторых случаях успешная адаптация достигается и при применении неконструктивных стратегий.

Таким образом, поставленная в исследовании цель достигнута, исследовательская гипотеза доказана.

Перспектива развития данного исследования, по нашему мнению, связана с углубленным изучением такого выявленного нами феномена: благоприятное влияние на некоторые факторы адаптации к новым образовательным условиям неконструктивных стратегий совладающего поведения, использованных младшими подростками.

### Библиографический список

1. Алексеева, Е. В. Профилактика школьной дезадаптации как средство сохранения психологического здоровья учащихся / Е. В. Алексеева // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – Волгоград : Перемена, 2011. – С. 162 – 164.
2. Никольская, И. М. Совладающее поведение в защитной системе человека / И. М. Никольская // Психология совладающего поведения : материалы международной научно-практической конференции – Кострома : КГУ имени Н. А. Некрасова, 2007. – С. 52-54.
3. Новикова, Г. Р. Профилактика и коррекция школьной дезадаптации в образовательных учреждениях / Г. Р. Новикова. – Москва, 2004. – 231 с.
4. Пономаренко, Л. П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе: методические рекомендации для школьных психологов / Л. П. Пономаренко. – Одесса : Астро Принт, 2004. – 85 с.
5. ФГОС начального общего образования (1 - 4 класс): [Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 15.05.2022).
6. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19 – 34.
7. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л. А. Ясюкова. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 384 с.

УДК 373.32

DOI 10.37386/2687-0576-2022-4-260-263

А. С. Шубина, Е. А. Чудина

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия*

## АДАПТАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМ

*Аннотация:* В статье рассмотрены результаты исследования успешности адаптации к школе у детей, чьи родители ориентированы на разное содержание общения с ребенком. Полученные данные указывают на то, что содержание общения взрослого с ребенком влияет на успешность адаптации к школе: успешнее адаптируются те дети, в семьях которых содержание общения ориентировано на внутренний мир ребенка.

*Ключевые слова:* начальная школа, адаптация к обучению в школе, содержание общения ребенка со взрослым.

A. S. Shubina, E. A. Chudina

*Volgograd State Pedagogical University, Volgograd, Russia*

## ADAPTATION TO SCHOOL FOR CHILDREN FROM FAMILIES WITH DIFFERENT TYPES OF ADULT COMMUNICATION CONTENT

*Annotation:* The article discusses the results of a study of the success of adaptation to school in children whose parents are focused on different content of communication with the child. The data obtained indicate that the content of communication between an adult and a child affects the success of adaptation to school: those children in whose families the content of communication is focused on the inner world of the child adapt more successfully.

*Keywords:* primary school, adaptation to school, the content of communication between a child and an adult.



Одним из главных современных социальных институтов является общеобразовательная школа, деятельность которой включает в себя решение проблемы успешной адаптации школьников в различные возрастные периоды. Однако первые трудности могут возникать уже в начальной школе. Многие учащиеся при поступлении в школу испытывают адаптационные трудности в связи с требованиями, предъявляемыми образовательными учреждениями.

Значимость проблемы адаптации учащихся к школьному обучению отражена и в федеральных государственных образовательных стандартах. Большое внимание в стандартах второго поколения уделяется укреплению социального и психического здоровья обучающихся на ступени начального общего образования, а в качестве одного из важных личностных образовательных результатов заявлено овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.

Научно-теоретический аспект актуальности исследования обусловлен тем, что проблема адаптации учащихся вызывает интерес у многих исследователей. Н. В. Зарубина, Т. А. Бондарь, И. С. Константинова, М. Г. Попова в своих работах изучают проблему адаптации к школе, описывают критерии и механизмы формирования адаптационного процесса. Следует отметить, что исследования психологических механизмов влияния родителей на эффективность адаптации ребенка к ситуации школьного обучения малочисленны и в большинстве своем имеют описательный теоретический характер (Т. А. Гусева, В. К. Лосева, А. И. Луньков).

Таким образом, большая часть исследований посвящена процессу психолого-педагогического сопровождения ребенка в адаптационный период, а содержание этого сопровождения слабо учитывает влияние содержания общения ребенка с взрослыми на успешность адаптации к школе.

Целью исследования является изучение влияния содержания общения взрослого с ребенком на успешность адаптации к обучению в школе для проектирования содержания просветительской работы с родителями первоклассников.

Научная новизна исследования состоит в следующем: полученные в исследовании результаты расширяют представления об условиях успешной адаптации ребенка к обучению в школе и позволяют по-новому увидеть роль родителя в этом процессе через анализ содержания общения с ребенком. Данные исследования вносят вклад в развитие возрастной психологии с точки зрения представлений о роли взрослого в развитии ребенка младшего школьного возраста, в развитие педагогиче-

ской психологии с точки зрения расширения представлений об условиях успешной адаптации к школьному обучению.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что существует взаимосвязь между успешностью адаптации ребенка к обучению в школе и содержанием общения взрослого с ребенком: успешнее адаптируются к школе те дети, чьи родители в общении ориентированы на сферу внутреннего мира ребенка.

Рассмотрим далее результаты эмпирического исследования.

Успешность адаптации обучающихся оценивалась комплексно по ряду параметров: сформированность учебной мотивации, эмоциональное самочувствие ребенка в школе, уровень развития произвольности и принятия школьных правил. Эти параметры изучались с применением следующих методик: методика исследования мотивации учения М. Р. Гинзбурга, «Образец и правило» А. Л. Венгера, проективный тест личностных отношений, социальных эмоций ценностных ориентации «Домики» О. А. Ореховой, методика «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л. П. Пономоренко) [2, 3, 4]. По комплексной оценке всех трех параметров адаптации мы выделили три группы обучающихся в зависимости от успешности протекания процессов адаптации.

Определено, что 39 % первоклассников успешно адаптировались к образовательному процессу, 39 % учащихся обнаружили средний уровень адаптации, то есть имеют некоторые трудности, но способны самостоятельно с ними справиться и 22 % учащихся попадают в группу риска, так как имеют трудности адаптации и им рекомендуются дополнительные занятия с педагогом-психологом.

Диагностика содержания общения взрослого с ребенком включала в себя применение анкеты-опросника для взрослых, направленной на выявление содержания общения родителей с ребенком («ОСОР-В»), теста-опросника для детей, выявляющего представления о содержании их общения с родителями («ОСОР-Д») (Т. Ю. Андрущенко, Г. М. Шашлова) [1].

Результаты применения анкеты-опросника для взрослых демонстрируют, что в большинстве семей (36 %) преобладает бытовая сфера общения – удовлетворения витальных потребностей ребенка. В 14 % семей преобладает сфера познания, способов самостоятельного изучения ребенком окружающих предметов и явлений, использования окружающих предметов и другие. Сфера социального мира, отражающая выполнение ребенком требований воспитателя (учителя, родителя) обнаружена в 21 % семей. На сферу внутреннего мира ребенка, обсуждение переживаний, настроений ребенка

и их причин, его отношения к людям (симпатии, антипатии) ориентированы 29 % семей.

В результате применения теста-опросника для детей, выявляющего представления о содержании их общения с родителями, были получены следующие данные. У 25 % учащихся выявлено приоритетное содержание общения по сфере быта, у 21 % учащихся наиболее выражена сфе-

ра познания, сфера социального мира лидирует у 22 % учащихся, ориентация на внутренний мир ребенка обнаружена у 32 % учащихся.

Полученные данные по исследованию уровня адаптации учащихся к школе соотносятся с результатами исследования содержания общения взрослого с ребенком. Соотнесение полученных данных представлено ниже в таблице 1.

Таблица 1

Соотнесение показателей успешности адаптации к школе и преобладающего типа содержания общения взрослого с ребенком с точки зрения детей и родителей

Уровень успешности адаптации к школе	Преобладающий тип содержания общения взрослого с ребенком	С точки зрения детей	С точки зрения родителей
Высокий	Бытовая сфера	0 %	0 %
	Сфера социального мира	0 %	10 %
	Сфера познания	20 %	10 %
	Внутренний мир	80 %	80 %
Средний	Бытовая сфера	30 %	40 %
	Сфера социального мира	40 %	40 %
	Сфера познания	20 %	20 %
	Внутренний мир	10 %	0 %
Низкий	Бытовая сфера	50 %	74 %
	Сфера социального мира	25 %	13 %
	Сфера познания	25 %	13 %
	Внутренний мир	0 %	0 %

Согласно данным, представленным в таблице 1, обнаружена взаимосвязь между содержанием общения взрослого с ребенком и успешностью адаптации к школе. В семьях учащихся с высоким уровнем адаптации, содержание общения ориентировано на внутренний мир в 80 % (как по ответам детей, так и по ответам родителей), на сферу познания ориентированы до 20 % семей, сферу социального мира – до 10 % и ориентация на бытовую сферу – 0 %.

У детей со средним уровнем адаптации к школе родители в содержании общения ориентированы в большинстве случаев на социальную (в ответах 40 % детей и 40 % родителей) и бытовую (в ответах 30 % детей и 40 % родителей) сферы.

При низком уровне успешности у ребенка адаптационного процесса, в содержании общения преобладает бытовая сфера (в ответах 50 % детей и 74 % родителей), при этом ориентация общения, направленного на внутренний мир ребенка, отсутствует.

Учащиеся, в семьях которых содержание общения ориентировано на сферу внутреннего

мира ребенка, имеют наиболее высокие показатели успешности адаптации к школе, у них чаще присутствуют учебные мотивы, и они более эмоционально устойчивы. У учащихся из семей, ориентированных на бытовую и социальную сферу общения, обнаружен средний и низкий уровень адаптации, они ориентированы на развлечения, мотивы преобладают оценочные и позиционные, эмоциональный фон нестабилен. В связи с полученными данными следуют вывод, о том, что содержание общения взрослого с ребенком оказывает влияние на успешность адаптации к школе.

В рамках исследования проблемы адаптации к обучению в школе у детей из семей с разными типами содержания общения со взрослым, нами была разработана психолого-просветительская программа для родителей первоклассников «Внутренний мир ребенка»

Цель программы: формирование представлений родителей о значимости содержания общения, ориентированного на внутренний мир ребенка.

Этапы реализации программы описаны в таблице 2.

## Этапы реализации программы «Внутренний мир ребенка»

Название этапа	Цель этапа	Содержание
Родительский лекторий	Повысить психолого-педагогическую грамотность родителей, способствовать лучшему пониманию родителями влияния содержания общения на успешность адаптации ребенка.	Мини-лекция для родителей
Анализ ситуаций	Получить навыки анализа ситуаций с учетом мыслей и чувств ребенка	Родителям предлагаются различные бытовые ситуации, на которые нужно отреагировать, ориентируясь на внутренний мир ребенка
Получение практических навыков общения с ребенком, ориентированных на внутренний мир	Обучить родителей конкретным приемам взаимодействия с ребенком, ориентированным на внутренний мир ребенка	Родители по фразам учатся понимать чувства детей и отвечать, ориентируясь на внутренний мир ребенка
Заключительный этап	Аккумулировать полученные знания и навыки	Подведение и обсуждение итогов работы, получение информационного буклета

Таким образом, проблема адаптации к школе не теряет своей актуальности. В рамках исследовательской работы нами была разработана и реализована программа эмпирического исследования успешности адаптационного процесса учащихся к школе и содержания общения взрослого с ребенком. Мы получили данные, свидетельствующие

о влиянии содержания общения взрослого с ребенком на успешность адаптации к школе. Результаты эмпирического исследования подтверждают, что успешнее адаптируются те дети, в семьях которых содержание общения ориентировано на внутренний мир ребенка, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

## Библиографический список

1. Андрущенко, Т. Ю. Диагностическая беседа как средство выявления психологических условий благополучного проживания ребенком кризиса семи лет / Т. Ю. Андрущенко, Г. М. Шашлова // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Том 11. – № 2. – С. 1-10.
2. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. В 2 частях / А. Л. Венгер. – Москва : Генезис, 2001. – Ч. 2. – 128 с.
3. Гинзбург, М. Р. Особенности психического развития детей 6-7 – летнего возраста / М. Р. Гинзбург / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва : Педагогика, 1988. – 136 с.
4. Пономаренко, Л. П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе : методические рекомендации для школьных психологов / Л. П. Пономаренко. – Одесса : Астра-Принт, 1999. – 89 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абрамкина Светлана Георгиевна**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Агабекян Аветик Вагинакович**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Алпатова Оксана Сергеевна**, Северо-Кавказский филиал Центра экстренной психологической помощи МЧС России, г. Железноводск, Россия

**Ан Светлана Андреевна**, доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Андреева Евгения Владимировна**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Андриевская Людмила Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Артамонова Татьяна Александровна**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

**Афонина Раиса Николаевна**, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Ашилова Мадина Серикбековна**, доктор PhD, кандидат философских наук, ассоциированный профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

**Байгулова Наталья Алексеевна**, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

**Бегалинов Алибек Серикбекович**, доктор PhD, кандидат философских наук, Международный университет информационных технологий, г. Алматы, Казахстан

**Бегалинова Калимаш Капсамаровна**, доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

**Бикбулатова Регина Раилевна**, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Блажко Александр Владимирович**, доцент, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Бондарь Диана Руслановна**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Боронилова Ирина Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Ван Фэнюй**, Хэнаньский университет, г. Кайфен, КНР

**Вегнер Ольга Сергеевна**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Вегнер Павел Геннадьевич**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Волощенко Елизавета Максимовна**, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

**Воронцов Павел Геннадьевич**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Глиос Геннадий Николаевич**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Голубева Антонина Романовна**, кандидат философских наук, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Гордеева Ирина Святославовна**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Гусева Евгения Игоревна**, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия

**Давыдова Алёна Андреевна**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Дейс Данил Андреевич**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Дзюба Дария Робертовна**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Дронова Екатерина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Дронова Ирина Николаевна**, детский сад № 222, г. Барнаул, Россия

**Евсина Татьяна Алексеевна**, филиал Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачёва в г. Новокузнецке, г. Новокузнецк, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Еремчева Инна Сергеевна**, Яснополянский образовательный комплекс имени Л. Н. Толстого, деревня Ясная Поляна, Тульская область, Россия

**Ермошина Майя Александровна**, кандидат филологических наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия

**Жданова Надежда Сергеевна**, кандидат педагогических наук, профессор, Магнитогор-



ский государственный технический университет имени Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия

**Журавлева Светлана Михайловна**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

**Забнева Эльвира Ивановна**, доктор философских наук, доцент, филиал Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачёва в г. Новокузнецке, г. Новокузнецк, Россия

**Иванова Валентина Николаевна**, доцент, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Иванова Жанна Борисовна**, кандидат юридических наук, доцент, Коми республиканская академия государственной службы и управления, г. Сыктывкар, Россия

**Кадргулова Камилла Фанисовна**, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Каланчина Ирина Николаевна**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

**Киселёва Татьяна Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

**Ковалевская Елизавета Павловна**, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Кожин Геннадий Игоревич**, Яснополянский образовательный комплекс им. Л. Н. Толстого, д. Ясная Поляна, Тульская область, Россия

**Колесников Евгений Анатольевич**, кандидат педагогических наук, Глазовский государственный педагогический институт, г. Глазов, Россия

**Краева Алевтина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Кузьменкова Ольга Валентиновна**, кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

**Кузнецова Наталья Александровна**, Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

**Куликов Сергей Борисович**, доктор философских наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

**Лесных Елена Алексеевна**, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

**Лобанова Нина Исааковна**, кандидат философских наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

**Лобастова Вера Александровна**, кандидат философских наук, доцент, Санкт-Петербург-

ский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, Россия

**Логина Надежда Сергеевна**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Лыкова Анастасия Михайловна**, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия

**Лыкова Екатерина Владимировна**, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия

**Малолеткина Татьяна Степановна**, кандидат фармацевтических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет, г. Санкт-Петербург, Россия

**Маркин Владимир Васильевич**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Мартынова Ирина Сергеевна**, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия

**Мацкевич Ольга Витальевна**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

**Никонова Мария Александровна**, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Ниценко Валентина Сергеевна**, детский сад № 218, г. Барнаул, Россия, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

**Нуйкина Е. К.**, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Панкратова Лариса Эльмировна**, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Петраков Анатолий Сергеевич**, Северо-Кавказский филиал Центра экстренной психологической помощи МЧС России, г. Железноводск, Россия

**Пешкова Наталья Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия

**Полотнянко Кирилл Евгеньевич**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Полотнянко Кристина Николаевна**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Пономарева Татьяна Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия

**Пономаренко Ольга Павловна**, кандидат философских наук, Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, Россия

**Попкова Галина Юрьевна**, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, Россия

**Просекова Татьяна Сергеевна**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Роганов Олег Анатольевич**, доцент, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Рыжикова Лариса Валентиновна**, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Семилет Тамара Алексеевна**, доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия

**Серова Наталья Степановна**, кандидат философских наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Сёмина Маргарита Владимировна**, Южно-Уральский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Скопа Виталий Александрович**, доктор исторических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Сошина Наталья Андреевна**, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Степанов Егор Сергеевич**, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Суздалева Ирина Андреевна**, Южно-Уральский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Сыртланова Нэлли Шамильевна**, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, г. Уфа, Россия

**Твертина Наталья Александровна**, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Терентьев Максим Сергеевич**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Терещенко Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Титовец Татьяна Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

**Ушакова Елена Владимировна**, доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Филатов Николай Павлович**, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Фролов Анатолий Серафимович**, доктор философских наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Хмырова Светлана Рудольфовна**, кандидат исторических наук, Канский краеведческий музей, г. Канск, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Хромушина Евгения Анатольевна**, Алтайская академия гостеприимства, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

**Чарина Анна Михайловна**, кандидат политических наук, Коми республиканская академия государственной службы и управления, г. Сыктывкар, Россия

**Чудина Екатерина Анатольевна**, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия

**Шапочникова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки, г. Магнитогорск, Россия

**Шарапова Светлана Васильевна**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Шишкина Ксения Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный педагогический университет, г. Челябинск, Россия

**Шубина Анна Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, Россия

**Эртель Виктор Александрович**, Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, Россия

**Юань Чжицы**, Бюро образования, г. Цзяньян, КНР

**Юрьева Алла Васильевна**, кандидат философских наук, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий, г. Санкт-Петербург, Россия

**Яковлева Ирина Владимировна**, кандидат философских наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Раздел I ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>					
			В. С. Ниценко	Роль педагога в управлении репутацией дошкольного образовательного учреждения в сети Интернет.....	63
С. А. Ан	Философия образования в аспекте современных реформ.....	4	Л. Э. Панкратова, Г. Ю. Попкова	Девиянтное интернет-поведение подростков: состояние и профилактика....	66
Т. А. Артамонова, Е. М. Волощенко	Цифровизация образования: риски и перспективы.....	6	А. С. Петраков, О. С. Алпатова	Психологические особенности реагирования в трудных жизненных ситуациях представителей кабардинского этноса на примере молодёжи.....	70
А. С. Бегалинов, М. С. Ашилова, К. К. Бегалинова	Философия образования Ж. Бодрийяра: экранные катастрофы и катастрофы в душах людей.....	10	О. П. Пономаренко Н. С. Логинова	Внеаудиторная воспитательная деятельность: опыт работы в региональных вузах.....	75
Г. Н. Глиос	Философия образования как концептуальная основа современного российского образования.....	14	Н. С. Серова	Ресурсы мультимедийного исторического парка «Россия — моя история» в контексте осуществления государственной образовательной политики	78
А. Р. Голубева	И. А. Ильин о противоречиях свободы и образования.....	16	Н. А. Сошина	Изучение романа «Евгений Онегин» через иллюстрации Н. Кузьмина.....	82
Е. Н. Дронова	Образовательные онлайн-платформы как средство организации цифровой образовательной среды в современной школе.....	20	Е. С. Степанов	Психолого-педагогические условия формирования нравственных идеалов учащихся на уроках гуманитарного цикла.....	85
Т. А. Евсина	Значение политической культуры для формирования современного российского гражданского общества (образовательный аспект).....	25	Н. П. Филатов	Социокультурный подход к осмыслению трансформации архитектурной стилистики Санкт-Петербурга первой половины XIX века.....	88
М. А. Ермошина	Аксиологический потенциал коммуникативной компетенции студентов при реализации проекта «Ядро высшего педагогического образования»...	28	С. Р. Хмырова	Просветительская деятельность музея: по материалам Канского краеведческого музея.....	92
С. М. Журавлева	Философский анализ цифровизации высшего образования.....	33	И. А. Шапочникова	Роль песен в изучении иностранного языка.....	95
Э. И. Забнева	Цивилизационный смысл образования	38	С. В. Щербакова, А. С. Фролов	Концепция «надзирающего капитализма» и стратегические задачи современного российского образования	98
И. Н. Каланчина	Инвариантность принципов классической педагогической традиции: от прошлого — к будущему.....	40	<b>Раздел II СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>		
Е. А. Колесников	Исследование проективного мышления через призму ценностно-смысловой сферы личности студентов педагогического вуза.....	45			
С. Б. Куликов	Развитие мышления специалистов высшего уровня квалификации и философско-психологические аспекты его исследования.....	51	Р. Н. Афонина, Е. А. Лесных, Т. С. Малолеткина	Педагогические условия формирования опыта творческой деятельности студентов в образовательном процессе дисциплинарного уровня.....	104
Н. И. Лобанова	Проблема распределения образовательных функций семьи и школы.....	54	Р. Р. Бикбулатова	Приобщение к танцам народов Востока детей старшего дошкольного возраста.....	107
В. В. Маркин, Н. А. Сошина	Методологические основы книжной иллюстрации: исторический и теоретический аспекты.....	57	Ван Фэнъюй	Использование теории «графика-фон» для интерпретации поэзии Тан и её русских переводов.....	110
И. С. Мартынова	Влияние социокультурных факторов на развитие ребёнка: ретроспективный анализ проблемы.....	61			

П. Г. Воронцов	Концепция формирования профессионально-нравственной физической культуры будущего врача как современная педагогическая проблема.....	114	А. В. Агабекян, А. В. Блажко, В. В. Эртель	Инновационные подходы в организации спортивно-массовой работы в процессе физического воспитания в медицинском вузе.....	177
А. А. Давыдова, М. Н. Терещенко	Факторы возникновения девиантного поведения у детей старшего дошкольного возраста.....	118	Е. В. Андреева	Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности.....	181
Д. А. Дейс, К. Н. Полотнянко, М. С. Терентьев	Актуальность повышения квалификации преподавателя физической культуры при оказании первой помощи пострадавшему.....	121	Л. А. Андриевская, Д. Р. Бондарь	Педагогический проект развития творческого мышления младших школьников на уроках математики путем использования проблемных ситуаций	184
И. Н. Дронова	Влияние фольклора на развитие речи детей младшего дошкольного возраста	125	Н. А. Байгулова	Требования, предъявляемые к качеству подготовки педагогов по результатам изучения мнения работодателей	188
Н. С. Жданова	Углубление представлений студентов о причинах и условиях развития дизайна.....	129	О. С. Вегнер, О. А. Роганов, С. В. Шарапова	Специфика дистанционного обучения на занятиях по физической культуре...	192
Ж. Б. Иванова, А. М. Чарина	Популяризация культурного наследия посредством игрового обучения студентов в цифровом образовательном поле	133	П. Г. Вегнер, П. Г. Воронцов, Т. С. Просекова	Анализ профессиональной культуры студентов медицинского вуза, основанной на здоровьесберегающих образовательных технологиях.....	195
В. А. Лобастова	С. И. Гессен и теория научного образования.....	136	И. С. Гордеева, Н. А. Тверитина	О деятельности тренингового центра в организации воспитательного процесса в вузе.....	199
Е. В. Неумоева-Колчеданцева	Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов в контексте трансформационных процессов в высшем образовании.....	142	Е. И. Гусева, Н. С. Жданова	Проектная организация социализирующего пространства кухни студенческого общежития.....	202
М. А. Никонова	Понятие семьи в историко-философском дискурсе.....	146	Д. Р. Дзюба	Условия развития самостоятельности старших дошкольников в процессе игровой деятельности.....	206
В. А. Скопа	Просветительская философия культуры Ж. Ж. Руссо.....	150	И. С. Еремчева	Приобщение детей с нарушением речи к ценностям.....	208
Т. Е. Титовец	Теоретические основы модернизации системы педагогического образования в целях устойчивого развития.....	153	В. Н. Иванова, К. Е. Полотнянко, Е. В. Ушакова	Вопросы оценки качества физического образования в современных условиях.....	210
Е. А. Хромушина	Феминность в контексте русской культуры.....	156	К. Ф. Кадргулова, Н. Ш. Сыртланова	Экономическая модель образования старших дошкольников.....	214
Юань Чжицы, Т. А. Семилет	TikTok в процессах образования и культурного просвещения китайской аудитории: позитивные и негативные аспекты.....	160	Т. Г. Киселева, Н. А. Кузнецова	Инклюзия: вызов современного образования.....	217
А. В. Юрьева	Актуальны ли в современном образовательном процессе методы прошлых лет (на примере пространственного метода Н. Ладовского).....	164	А. А. Краева, Е. П. Ковалевская	Обучение первоклассников связной речи в период обучения грамоте: психолого-педагогические основы.....	221
И. В. Яковлева	Формулировка концептуальных оснований аксиосистемы российского образовательного пространства.....	167	О. В. Кузьменкова	Критерии и показатели развития психолого-педагогической компетентности будущего учителя.....	226
<b>Раздел III ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА</b>			Е. А. Лесных	Мотивация к самостоятельной работе и самообразованию как основной двигатель обучения информатике.....	232
			А. М. Лыкова, Т. М. Пономарева	Выявление факторов, определяющих выбор обучающихся в педагогических классах своей профессиональной траектории.....	235
С. Г. Абрамкина, Л. В. Рыжикова	Особенности раннегражданского воспитания детей дошкольного возраста	174			



О. В. Мацкевич, Л. А. Андриевская	Психолого-педагогическое сотрудничество школы и семьи в процессе домашнего обучения в начальном образовании.....	238	И. А. Суздалева, К. И. Шишкина	Роль конструктора заданий в повышении качества обучения младших школьников.....	250
Е. К. Нуйкина, И. Г. Боронилова	Роль дополнительного образования детей дошкольного возраста в современном обществе.....	241	М. Н. Терещенко	Изучение китайского языка детьми дошкольного возраста как совместная работа ДОО и семьи.....	253
Н. А. Пешкова, Г. И. Кожин	Модель психолого-педагогического сопровождения инклюзивного начального образования детей с инвалидностью	243	А. С. Шубина, Е. В. Лыкова	Совладающее поведение как фактор успешности адаптации обучающихся к основной школе.....	256
М. В. Сёмина	Роль проектной деятельности при изучении средств художественного изображения природы в начальной школе.....	247	А. С. Шубина, Е. А. Чудина	Адаптация к обучению в школе у детей из семей с разными типами содержания общения со взрослым.....	260
			Сведения об авторах.....		264

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений,  
а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности  
несут авторы публикуемых материалов

Научное издание

**ФИЛОСОФСКИЕ, СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ  
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Материалы IV Всероссийской  
научно-практической конференции  
г. Барнаул, 18-19 ноября 2022 г.*

Под научной редакцией  
Виталия Александровича Скопы

Выпуск 4

Корректор – В.И. Губанова

Вёрстка – М.А. Захарьина

Подписано в печать 21.11.2022 г.  
Объем 33,8 уч.-изд. л. Формат 60х84/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Myriad Pro. Тираж 100 экз. Заказ № 70  
Отпечатано в ООО «Папирус».  
656049, г. Барнаул, ул. Папанинцев, 111, офис 4.