



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 1 (53) / 2021

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируемых научных изданий от 01.12.2015 г. №13-6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол № 2 от 24 февраля 2021 г.

Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77-61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409-5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Наталья Горбунова (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Анна Цимбал,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 25.03.2021 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. № 1. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2021 г.

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра Российской академии образования, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Саенков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of the Crimean Regional Science Center of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Musical Pedagogy and Artistic Performance, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.



Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i> Страница главного редактора 8	
1. ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>ГОРБУНОВА Н. В.</i> Популяризация педагогического образования: актуальные мероприятия и их перспективы 10	
<i>ЗАВЬЯЛОВА Л. П., МЕШКОВА И. В.</i> Ценность образования в представ- лении современных студентов: диалектическое единство ценности, цели и средства 15	
<i>БОГУС М. Б.</i> Актуализация идей народной педагогике в повышении эффективности современного учебно-воспитательного процесса 23	
<i>ДИВНОГОРЦЕВА С. Ю.</i> Агиографическая литература и христианское искусство в совре- менном педагогическом простран- стве 28	
<i>БЕЛЫХ И. Н.</i> Актуализация социального аспекта нравственного воспитания школьников в Приенисейской Сибири в 1920-е гг. 36	
<i>ЗАХАРИЩЕВА М. А.</i> Методическое наследие Е. Н. Медынского в истории отечественной педагогики 42	
<i>ГЛУЗМАН А. В., КОВАРСКАЯ М. Я., ПЕРЕЛЬШТЕЙН М. М., ФАЙЗРАХМАНОВА Л. Т.</i> История и теория профессионально-педагогической	подготовки будущих учителей музыки в классе фортепиано 46
	МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ
	<i>МАЗНИЧЕНКО М. А., ЛОПАТИНСКИЙ Д. Н.</i> Интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессиональ- ного образования 53
	<i>КОРЯКОВЦЕВА О. А.</i> Преимущества и проблемы применения балльно-рейтинговой системы в вузе 62
	<i>ДАВЫДОВА Г. И., ШЛЫКОВА Н. В.</i> Формирование профессиональной информационной компетентности у будущих работников прокуратуры Республики Крым 69
	<i>ПЛАТОНОВА А. Н.</i> Подготовка учителя к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации 78
	<i>ДАВЫДОВА Н. В.</i> Культурный синдром «дистанция власти» в контексте преподавания русского языка как иностранного в военном вузе. 88
	<i>ЧВАЛА М. С., ПОТАПЕНКО П. Ю.</i> Особенности использования средств мультимедиа для активизации познавательной деятельности студентов-дизайнеров 94
	<i>ШИНТЯПИНА И. В.</i> Формирование исполнительской культуры в современных реалиях



поликультурного Крыма (на примере фольклорного конкурса «Звени, бандура!»)	99		
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ		ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>СТАРОБИНА Е. М., МЯСНИКОВ И. Р.</i>		<i>СПИРИДОНОВА С. Б., КАРПУШОВА О. А.</i>	
Нормативные правовые основы формирования доступной среды при освоении профессионального образования лицами с ОВЗ и инвалидностью	105	Психологическая готовность студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения	145
<i>АЛЕНТЬЕВА Е. И., КОРЕНЯКИНА Т. Н., КУРБАНГАЛИЕВА Ю. Ю.</i>		<i>КАМРАКОВА Н. Ю.</i>	
Формирование инклюзивной культуры младших школьников в общественно полезной деятельности	111	Влияние компьютерных средств обучения на межличностные отношения в группе младших школьников	151
<i>БЕРДНИКОВИЧ Е. С.</i>		<i>СОБОЛЕВ В. И., ПОПОВ М. Н.</i>	
Тактика логопедической работы с пациентами при первичной прогрессирующей афазии на примере клинического случая	118	Структура психологической защиты у студентов-гуманитариев в условиях относительной социальной изоляции (коронавирусной пандемии)	157
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ		<i>ГЛУЗМАН А.А.</i>	
<i>КУЧЕРЕНКО С. В.</i>		Философские аспекты проблемы самосовершенствования личности на основе самопознания	
Категориальный анализ понятия «профессиональная идентичность»	127	НАШИ АВТОРЫ..... 176	
<i>ЛУКЪЯНЕНКО Е. С.</i>			
Стиль родительского воспитания в определении специфики межличностных отношений подростков со сверстниками	132		
<i>ФАЛЕТРОВА О. М.</i>			
Регуляция психофизического и психоэмоционального состояния средствами искусства	140		



COLUMN OF CHIEF EDITOR		MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS
<i>GLUZMAN A. V.</i>	8	<i>MAZNICHENKO M. A., LOPATINSKIY D. N.</i>
HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION		Integration of Traditional and Digital Technologies in the Implementation of Secondary Vocational Education Programs 53
<i>GORBUNOVA N. V.</i>		<i>KORYAKOV TSEVA O. A.</i>
Popularization of Pedagogical Education: Current Events and Prospects 10		Advantages and Problems of Using the Point-Rating System at University 62
<i>ZAVYALOVA L. P., MESHKOVA I. V.</i>		<i>DAVYDOVA G. I., SHLYKOVA N. V.</i>
The value of Education in the View of Modern Students: Dialectical Unity of Value, Purpose and Means 15		Formation of Professional Information Competence of Future Employees of the Prosecutor's Office in the Republic of Crimea 69
<i>BOGUS M. B.</i>		<i>PLATONOVA A. N.</i>
Actualization of the Ideas of Folk Pedagogy in Increasing the Effectiveness of the Modern Educational Process 23		Preparing Teacher to Overcome Professional Difficulties by Means of Integrating Scientific and Non-Scientific Forms of Presentation of Pedagogical Information 78
<i>DIVNOGORTSEVA S. YU.</i>		<i>DAVYDOVA N. V.</i>
Hagiographic Literature and Christian Art at Modern Pedagogical Space 28		Cultural Syndrome "Power Distance" in the Context of Teaching Russian as a Foreign Language at Military University 88
<i>BELYKH I. N.</i>		<i>CHVALA M. S., POTAPENKO P. YU.</i>
Actualization of the Social Aspect of the Moral Education of Schoolchildren in the Yenisei Siberia in the 1920s. 36		Features of the Use of Multimedia to Enhance the Cognitive Activity of Design Students 94
<i>ZAKHARISHCHEVA M. A.</i>		<i>SHINTYAPINA I. V.</i>
Methodological Heritage of E. N. Medynsky in the History of Russian Pedagogy 42		Formation of a Performing Culture in the Modern Realities of the Multicultural Crimea (on the Example of the Folklore Competition "Clink, Bandura!") 99
<i>GLUZMAN A. V., KOVARSKAYA M. Y, PERELSHTEYN M. M., FAYZRACHMANOVA L. T.</i>		
History and Theory of Professional and Pedagogical Training of Future Music Teachers in the Piano Class 46		

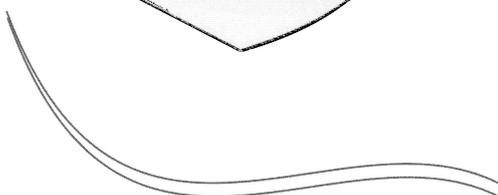
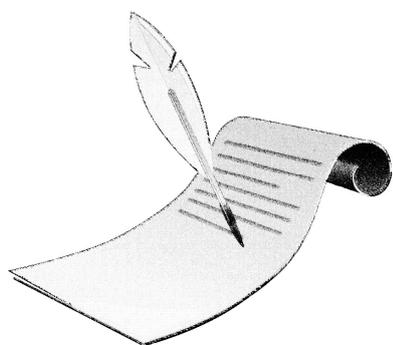


INCLUSIVE EDUCATION OF THE XXI CENTURY: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS		
<i>STAROBINA E. M., MYASNIKOV I. R.</i>		
Legal Basis for the Formation of an Accessible Environment in the Development of Vocational Education of Persons with Disabilities	105	
<i>ALENTEVA E. I., KORENYAKINA T. N., KURBANGALIEVA YU. YU.</i>		
Formation of an Inclusive Culture of Primary Schoolchildren in Socially Useful Activities	111	
<i>BERDNIKOVICH E. S.</i>		
Tactics of Speech Therapy Work to Patients with Primary Progressive Aphasia on the Example of a Clinical Case	118	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES AND MODERN PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE		
<i>KUCHERENKO S. V.</i>		
Categorical Analysis of the Concept of "Professional Identity"	136	
<i>LUKYANENKO E. S.</i>		
Parenting Style in Determining the Specifics of Interpersonal Relationships between Adolescents and Peers	132	
<i>FALETROVA O. M.</i>		
Regulation of Psychophysical and Emotional State by Means of Art	140	
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT		
<i>SPIRIDONOVA S. B., KARPUSHOVA O. A.</i>		
Psychological Readiness of Students for Autonomous and Joint Activities in the Process of Online Learning	145	
		<i>KAMRAKOVA N. YU.</i>
		Influence of Computer Teaching Aids on Interpersonal Relations in a Group of Primary Schoolchildren
		151
		<i>SOBOLEV V. I., POPOV M. N.</i>
		The Structure of Psychological Defense Among Humanities Students in Conditions of Relative Social Isolation (Coronavirus Pandemic)
		157
		<i>GLUZMAN A. A.</i>
		Philosophical Aspects of the Problem of Personal Self-Improvement on Basis of Self-Knowledge
		170





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

2021 год по предложению Президента Российской Федерации объявлен Годом науки и технологий. Запланированные на этот год просветительские мероприятия призваны рассказать широкой общественности о главных достижениях страны и возможностях российской науки, о трудах ученых в разных областях. С начала 2021 года в рамках акции «На острие науки» стартовали 4 образовательных проекта с целью привлечения внимания школьников и их родителей к отечественной научно-исследовательской деятельности.

Сегодня мы являемся свидетелями медиатизации образования: широкое использование информационных технологий в образовательной среде так же, как и появление новых коммуникативных ресурсов, обеспечивает эффективный диалог представителей науки и обучающихся, делая его доступным в информационном и техническом плане. Подобная тенденция к сближению научной и академической мысли со школьной практикой является залогом формирования научной элиты будущего, успешного социального и экономического развития страны.

Первый в 2021 году выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки», открывая новый публикационный год, освещает ключевые вопросы, которые требуют научного внимания и, возможно, последующих перспективных размышлений.

В нашей стране наука и образование традиционно имеют первостепенное значение для консолидации российского общества и его стабильного развития. Представляется, что изучение лучших традиций отечественного образования призвано преодолеть ряд трудностей, с которыми периодически сталкиваются образовательные организации в разных регионах России. Статьи, объединенные в рубрику



«История, теория и методология педагогического образования», раскрывают опыт реализации отечественных образовательных практик XIX – XX вв. и возможность их применения на современном этапе.

В связи с тем, что перед российским педагогическим сообществом уже в начале 2021 года была поставлена задача эффективной организации образовательной деятельности с учетом отечественной и мировой практики обучения в сложной эпидемиологической обстановке, большинство педагогов и психологов все чаще обращаются к дистанционным формам работы с целью обобщить полученный опыт и предложить оптимальные формы работы с обучающимися разных возрастных групп. Авторами статей из рубрики «Модернизация профессионального образования: тенденции и векторы развития» изучены возможности применения цифровых технологий при профессиональной подготовке специалистов творческих направлений, а также вопросы, связанные с эффективной профессиональной подготовкой конкурентоспособных кадров. При этом авторы не только прибегают к методу научного прогнозирования в построении той или иной образовательной модели, но и предпринимают попытку критического осмысления уже реализуемых образовательных стратегий.

Формирование доступной образовательной среды – одна из актуальных задач образовательной политики, регламентирующей реализацию равных прав всех граждан в получении образовательных услуг. Сегодня мы можем смело говорить об успешной реализации в течение 2016–2020 годов Государственной программы «Доступная среда», направленной в том числе и на преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров в процессе профессионального становления лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья. В рубрике «Инклюзивное образование XXI века: теория, опыт, перспективы» представлены статьи, авторы которых рассматривают возможность обучения и трудоустройства выпускников с инвалидностью в контексте действующего в Российской Фе-

дерации правового поля. Представляет интерес исследование коллектива авторов, посвященное определению наиболее эффективных форм работы с обучающимися с целью повышения их инклюзивной культуры. Предложенные авторами виды общественно полезной деятельности могут быть использованы в образовательных организациях дошкольного, начального и среднего образования.

Вопрос о влиянии психофизического и эмоционального состояния на характер социального взаимодействия получает дальнейшее рассмотрение в рубриках «Теоретико-методологические основы и современные практики психологической науки» и «Психологическое сопровождение образовательной среды». Специалисты с многолетним опытом работы в сфере образования делятся своими наблюдениями о становлении межличностных отношений подростков со сверстниками, о возможных изменениях социально-психологического климата в группе обучающихся в условиях интенсивной компьютеризации, приводят рекомендации по профилактике агрессивного поведения и обеспечению психологической защиты обучающихся разных возрастных групп.

Результаты исследований психологов и педагогов-практиков содержат ценный опыт и могут быть учтены при решении профессиональных задач в образовательных организациях. Редколлегия надеется, что размышления авторов статей об актуальных вопросах в области педагогики и психологии будут интересны как специалистам сферы образования, так и широкому кругу читателей.

*С уважением,
главный редактор журнала «Гуманитарные науки», доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, член-корреспондент РАХ, Заслуженный работник образования Украины и Республики Крым*
Александр Глузман





ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Н. В. Горбунова

УДК 371.13.001.83

ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ И ИХ ПЕРСПЕКТИВЫ

Система российского образования насчитывает несколько десятков тысяч учебно-воспитательных заведений. Среди них различают разные по профильной направленности, формам подчиненности и собственности.

Развитие педагогического образования – один из ключевых приоритетов современного высшего образования. В трудах отечественных исследователей современности отражены различные аспекты развития и модернизации педагогического образования (В. А. Болотов, А. В. Глузман, А. В. Кирьякова, В. Д. Повзун, А. А. Полякова, Н. Ф. Радионова, В. В. Сериков и др.) [1; 2; 4; 6].

Статистические данные подтверждают потребность общеобразовательных средних школ и дошкольных образовательных учреждений в высококвалифицированных педагогических кадрах. В Послании Президента к Федеральному собранию говорится, что до конца 2021 года необходимо создать 255 тысяч новых мест в яслях <...> в середине наступающего десятилетия в России будет около 19 миллионов школьников, почти на 6 миллионов больше, чем в 2010 году». Президент указал на необходимость с 1 сентября «ввести специальную доплату классным руководителям в размере не менее пяти тысяч рублей за счет средств федерального бюджета» [5].

Профессия учителя становится особенно востребованной в период демографического роста.

Эффективность решения стратегических общественных задач, определенных в законах



РФ «Об образовании», «Об общем среднем образовании», «О высшем образовании», в первую очередь, зависит от профессионализма и квалификации кадров в системе образования.

Актуализация данной проблемы нашла отражение и на государственном уровне. Среди задач Национального проекта «Образование» выделены следующие:

- модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;

- образование системы, позволяющей работающим людям повышать и обновлять свои профессиональные знания, а также приобретать новые профессиональные навыки без отрыва от работы, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими;

- создание условий для развития наставничества; формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста [3].

Президент Российской Федерации инициировал всероссийскую программу под названием «Земский учитель», начало которой пришлось на январь 2020 года. Программой предусмотрена финансовая поддержка учителей размером в 1 млн рублей при условии их трудоустройства в школах в небольших населенных пунктах на срок не менее 5 лет. В Программе учтены особенности климата разных регионов России. Так, финансовая поддержка учителей в небольших городах и сельских районах Дальневосточного федерального округа составляет 2 млн рублей.

Программа «Земский учитель» стимулирует интерес выпускников педагогических специальностей к профессии учителя, а это, в свою очередь, позволяет сократить количество вакансий и создает благоприятные условия для эффективного развития школьного образования в разных регионах России. В 2020 году запланированы 1 803 компенсационные выплаты тем учителям, которые станут участниками программы «Земский учитель».

Цель программы «Земский учитель» состоит в том, чтобы улучшить качество образования за счет внедрения в образовательный процесс наиболее эффективных методов обучения и таких форм работы, которые на практике окажутся действенными в вопросах активизации обучающихся и повышения их мотивации. Программа ориентирована на актуализацию образовательного процесса в сельской местности и городах с небольшой численностью населения в контексте общей образовательной траектории. Именно с такой целью Программой предусмотрено привлечение внимания молодых специалистов к школам, расположенных в удаленных от крупных культурных центров регионах. Трудоустройство молодых специалистов, а также тех, кто уже имеет некоторый педагогический опыт работы, решает одну из важнейших задач по обеспечению квалифицированными кадрами, которая сегодня остро стоит в большинстве регионов страны.

Для того чтобы стать участником программы «Земский учитель», кандидат должен соответствовать следующим условиям:

- иметь соответствующую занимаемой вакансии по соответствующей должности квалификацию;

- быть готовым к переезду и отработке в течение не менее 5 лет в выбранной образовательной организации.

Также необходимо учитывать, что для предоставления компенсационной выплаты школьная учебная нагрузка должна насчитывать не менее 18 часов в неделю [7].

Перечень требований, характеризующих квалификацию учителя или воспитателя и позволяющих ему должным образом осуществлять возложенные на него обязанности, отражен в профессиональном стандарте педагога. Согласно профстандарту, трудовые функции учителя включают:

- профессиональную деятельность по обучению;

- профессиональную деятельность по воспитанию;

- проектирование компонентов образовательных программ начального, основного и



среднего общего образования и координацию участия педагогических работников в их разработке;

– координацию и сопровождение профессиональной деятельности педагогических работников по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования.

Показателем того, что студент овладел программой бакалавриата, должны стать сформированные общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции выпускника.

Подготовка выпускников-бакалавров, успешно окончивших обучение по одной из программ, предусматривает под собой решение следующих профессиональных задач в области:

– педагогической практики: исследование потенциала, потребностей, достижений обучающихся в области образования; подведение под требования образовательных стандартов обучения и воспитания в сфере образования; оперирование технологиями, согласующимися с возрастной спецификой обучающихся и показывающими особенности предметных областей; построение взаимосвязей с организациями, осуществляющими общественную и образовательную деятельность, детскими коллективами и родителями (законными представителями), участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом для решения задач профессиональной деятельности; организация образовательной среды, способствующей обеспечению высокого качества образования, в том числе с использованием информационных технологий; обеспечение безопасности, а также охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса;

– проектной деятельности: учет специфики образовательного процесса, вопросов воспитания и развития личности через преподаваемые учебные предметы при моделировании содержания образовательных программ и современных педагогических технологий; проектирование не только персонального образовательного маршрута и профессиональной

карьеры обучающего, но и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания и развития обучающихся;

– научно-исследовательской деятельности: применение методов научного исследования в своей профессиональной деятельности; постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования;

– культурно-просветительской деятельности: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства; разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп [8].

В наши дни увеличивается количество направлений программ подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» («Начальное образование», «Дошкольное образование», «Математика», «Музыка», «История», «Русский язык и литература») и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» («Дошкольное образование и английский язык», «Начальное образование и английский язык», «Начальное образование и логопедия», «Начальное образование и музыка», «Начальное образование и физическая культура», «Начальное образование и музыка», «Начальное образование и хореография», «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», «История и обществознание»).

Опрос студентов-первокурсников педагогических вузов свидетельствует об осознанном выборе педагогической профессии, желании работать в школе, в начальной школе. Среди доминирующих мотивов студенты называли любовь к детям, желание продолжать педагогическую династию, стремление стать учителем, работать с детьми.

Популяризации педагогической профессии, повышению интереса к труду учителя, повышению мотивации обучающихся способствует одна из форм профориентации и социального партнерства – педагогический класс, организованный в 2018 году на базе МБОУ «Ялтинская средняя школа № 11». Для программы педагогического класса была



выбрана психолого-педагогическая направленность, она представляет собой пропедевтический, профориентационный курс педагогического образования, который нацелен на развитие у школьников – будущих абитуриентов первоначальных базовых представлений о педагогической деятельности, которые поспособствуют осознанному выбору профессии учителя к моменту окончания среднего учебного заведения.

Реализация данной программы помогает установлению ориентации учащихся школ на профессию педагогического направления; благоприятствует созданию условий для коммуникации, самовыражения, самореализации, самосовершенствования, приобщения к педагогической культуре. Создание Педагогического класса оказывает благотворное влияние на формирование личности старшеклассника, а также способствует развитию воспитательной системы всего образовательного учреждения.

Открытие Педагогического класса обусловлено, в первую очередь, профориентационными задачами Гуманитарно-педагогической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» (филиал) в г. Ялте, а также объясняется отсутствием сегодня профильного обучения в средней школе. Представляется, что именно профильное обучение является основой для успешного профессионального самоопределения, поэтому трудно переоценить такого рода работу с обучающимися старших классов. Занятия проводятся с целью оказания обучающимся помощи в предоставлении информации о профессии учителя, предоставлении возможности обучающимся сформировать свое отношение к педагогической деятельности и почувствовать себя причастным к профессии учителя.

На занятиях используются разные методы работы с обучающимися – объяснительно-иллюстративный, игровой, социально-психологические тренинги, которые позволяют сообщить информацию и поддержать интерес обучающихся к излагаемому материалу. Кроме того, на занятиях в рамках Педаго-

гического класса осуществляется психологическая поддержка обучающихся, проводится консультативная и коррекционная работа с обучающимися и их родителями с целью развития личности обучающихся и преодоления возможных трудностей в процессе межличностного взаимодействия.

Занятия осуществляются по разработанному профессорско-преподавательским составом учебному плану, рассчитанному на формирование представлений о специфике профессиональной деятельности о важных для профессиональной рефлексии личностных факторах.

Организованные в рамках Педагогического класса занятия призваны решить следующие задачи:

- совершенствование познавательной активности обучающихся;
- формирование коммуникативных навыков для успешной социализации личности и гармоничного всестороннего развития обучающихся;
- развитие творческих способностей обучающихся;
- формирование уважительного отношения к труду и повышение мотивации к выбору профессии педагога.

По окончании курса обучающиеся, как правило, располагают достаточными сведениями о профессии учителя и могут соотносить свои возможности и профессиональные намерения. Кроме представлений о педагогической профессии, обучающиеся овладевают навыками ораторского мастерства, они могут подготовить выступление и правильно структурировать свою речь.

Наиболее существенным результатом работы Педагогического класса является понимание учащимися своих психологических особенностей и возникновение устойчивой мотивации к саморазвитию, формирование положительной Я-концепции старшеклассников. Занятия проводились преподавателями кафедры психологии, педагогики и управления учебными заведениями, кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений.



Профессорско-преподавательским составом Гуманитарно-педагогической академии осуществлялось научно-методическое сопровождение экспериментальных площадок на базе общеобразовательных школ г. Ялты.

Преподаватели и магистранты кафедры психологии участвовали в сопровождении экспериментальной площадки кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений на базе МБОУ «Ялтинская средняя школа № 12». Была проведена диагностика творческих способностей обучающихся по тесту Е. Торренса (297 учащихся), анкетирование родителей (121 человек). Подведены итоги, даны практические и методические рекомендации педагогу-психологу школы.

Нехватка педагогических кадров в школах и дошкольных образовательных учреждениях частично может быть решена ранним погружением учащихся бакалавриата в реальную практическую деятельность.

АННОТАЦИЯ

В статье приведены актуальные формы взаимодействия средней и высшей школы с целью повышения интереса будущих абитуриентов к профессии учителя. Проблема активизации профориентационной работы с учащимися средней школы рассматривается в контексте развернутых в разных регионах Российской Федерации мероприятий по обеспечению школ квалифицированными кадрами.

Ключевые слова: педагогическое образование, профориентация, обучающиеся, педагогический класс, профессия учителя.

SUMMARY

The article reveals the current forms of interaction between secondary and higher education in order to increase the interest of future applicants to the profession of teacher. The problem of activating vocational guidance work with secondary school students is considered in the context of measures implementing in different regions of the Russian Federation to provide schools with qualified personnel.

Key words: pedagogical education, vocational guidance, students, pedagogical class, teacher's profession.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследования педагогического образования (педагогический аспект) / под ред. Н. Ф. Радионовой. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – Ч. 3. – 215 с.
2. Кирьякова А. В., Повзун В. Д., Полякова А. А. [и др.]. Аксиология образования: фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, 2008. – 575 с.
3. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: edu.gov.ru/national-project.
4. Педагогическое образование: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике: сб. науч. трудов. – Владикавказ: СОГУ, 2009. – 210 с.
5. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/62582>.
6. Проблемы системного исследования педагогического образования: сб. науч. статей / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: УРАО ИПО, 2010. – 232 с.
7. Программа «Земский учитель» [Электронный ресурс]. – URL: edu67.ru/programma-zemskij-uchitel.
8. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL: www.ug.ru/new_standards.





Л. П. Завьялова, И. В. Мешкова

УДК 159.922.8

ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО ЦЕННОСТИ, ЦЕЛИ И СРЕДСТВА

Современное общество характеризуется высоким уровнем информатизации, компьютеризации, технологизации, динамичным развитием образования, острой конкуренцией на рынке труда, плюрализмом идей и мнений. В этих условиях наиболее востребованным является специалист, владеющий не только профессиональными компетенциями, но и способный к самообразованию, умеющий выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и траекторию своего личностно-профессионального развития.

Сегодня не только общее, но и высшее образование становится более доступным для большинства. Быть успешным, самодостаточным может только образованный человек, имеющий сложившуюся систему индивидуально и социально значимых ценностей, среди которых приоритетными являются ценности образования и самообразования. Девиз «Образование через всю жизнь» стал актуальной потребностью и необходимостью для активных, социально зрелых людей, стремящихся к саморазвитию и карьерному росту. На основе этих ценностей формируются жизненные цели, планируются пути их достижения с учетом имеющихся ресурсов и возможных рисков. Так складывается образ успешного образованного человека. В связи с этим «формирование этики успеха становится актуальной задачей российского образования, от школьного до университетского» [3, с. 797].

Проблема заключается в том, что в сознании современного человека образование, зна-

ние как ценность сама по себе утрачивают свое значение. Напротив, формируется установка, что основное достоинство знания заключается в его практической полезности, следовательно, ценность образования определяется его практической пользой, оно должно быть, прежде всего, не целью, а средством подготовки человека к успешной практической деятельности в определенной области. Это, по мнению В. С. Грехнёва, объясняется во многом тем, что «система ценностей общества строится сейчас в основном на рыночных принципах и психологии утилитаризма. Именно они определяют современные меркантильные установки большинства людей» [4, с. 49].

Такое разделение знания на «полезное» и «не полезное» лежит в основе деления учебных дисциплин на «нужные», которые, например, пригодятся для сдачи ЕГЭ или в будущей профессиональной деятельности, и «не нужные» («для общего развития»), которые не связаны с получением очевидного практического результата. Таким образом формируется еще одна установка: получить практический результат нужно каждому, иначе не будешь успешным. В соответствии с такой установкой обучающимся, имеющим интерес и способности к гуманитарным наукам, творческим видам деятельности следует учиться вести свой бизнес, учиться зарабатывать. Однако нужно признать, что не у всех есть желание, способности и личностные качества для организации коммерческой деятельности.

При утилитарном отношении к образованию как к средству достижения практических результатов, свидетельствующих о достижении успеха, ценность гуманитарного знания становится невероятно низкой. Вопросы о смысле жизни, о добре и зле, о совести, нравственном и безнравственном в поступках людей становятся лишними, праздными, усложняющими ежедневное бурное, стремительное течение жизни. При утилитарно-практическом отношении к образованию остаются открытыми вопросы: «Каковы личностные качества образованного, профессионально компетентного?» «Насколько для него сохраняет



ценность поиск ответов на духовно-нравственные вопросы?» «Какие ценности, транслируемые в процессе образования, присвоенные во время самообразования, самовоспитания, способствуют формированию образа современного успешного человека?»

Цель статьи заключается в представлении и анализе результатов исследования ценностного отношения к образованию современных студентов вуза, в выявлении их установок в восприятии образования как ценности-цели и ценности-средства, влияющих на формирование мировоззрения, самосознания, профессиональной идентичности и профессиональной направленности личности.

Исторически отношение к образованию и к знанию было разным в разные эпохи. В Древней Греции высшим знанием была философия, которая не имела практической пользы. Ценностью была истина и ценился процесс поиска истины, сущности Бытия. В Средние века философы-схоласты отводили разуму роль помощника в познании божественной сущности мироздания и укреплению веры в Бога. О практической пользе знания тоже не было речи.

Отношение к знанию меняется в Новое время, которое хорошо отражено в лозунге английского философа-материалиста Ф. Бэкона «Знание – сила!». После промышленной революции XVIII в. формируется рациональный подход к образованию, важнейшей социальной функцией науки становится функция производительной силы. Начиная с этого времени и до сегодняшнего дня в общественном сознании ценность знания и образования постоянно растут, с ними связываются надежды на решение многих социальных проблем – войн, болезней, голода, экологии и др. Но часто жизнь доказывает обратное: развитие образования не может в полной мере решить все эти проблемы, и как следствие, в отношении к знанию имеет место некоторый парадокс. Как писал К. Ясперс, «с одной стороны, никогда еще знание не было столь доступным для масс, как в XX веке, с другой – никогда еще престиж знания не был так низок» [13, с. 94]. Сегодня такое отношение к знанию и образованию сохраняется.

В то же время в условиях массового образования и сложившейся установки на полезность получаемого знания, восприятия ценности образования как средства формируется запрос на такое личностно-ориентированное образование, которое поможет раскрыть потенциальные возможности и склонности каждого обучающегося, поможет каждому осуществить выбор будущей профессии с учетом выявленных склонностей, развить субъективные свойства личности, среди которых готовность и способность взять на себя ответственность за свое будущее. В этом заключается предназначение образования быть целью, а не только средством.

В течение последних лет практика образования в России показывает, что не все молодые люди готовы занять осознанную активную позицию в ситуации выбора своего образовательного маршрута во время обучения в школе, после ее окончания и даже во время обучения в вузе, а значит не все осознают ценность образования как цели. Отчасти это происходит потому, что выпускники школ не в полной мере владеют знаниями о себе, своих способностях, склонностях, им не хватает знаний о мире профессий, о профессиях, востребованных на региональном рынке труда, о направлениях подготовки, реализуемых в профессиональных образовательных учреждениях [2; 5; 8; 10; 14; 17; 18].

Чтобы осуществить осознанный выбор своего будущего, человеку нужно ответить на смысложизненные вопросы: каковы его ценности и цели в жизни, каким он видит свое будущее, чего стремится достичь? Если ответов на эти вопросы нет, тогда выбор профессии может оказаться ошибочным, получаемое знание теряет свою ценность, само отношение к образованию становится формальным, а среди мотивов обучения в вузе (колледже) доминирующим может стать мотив получения диплома. Такие люди обычно не стремятся устроиться на работу по полученной специальности, им нужен только документ, подтверждающий уровень образования.

Возможен и другой вариант, когда выбор профессии осуществлен осознанно, но цен-



ность полученного профессионального образования рискует снизиться из-за возможности возникновения эмоционального выгорания в период профессиональной адаптации молодых педагогов [15] или во время обучения в вузе. Как показали результаты исследования, проведенного под руководством Ю. В. Скоробогатовой, среди студентов 4 курса педагогического института после прохождения педагогической практики «самой многочисленной оказалась группа со сформировавшимся синдромом эмоционального выгорания» [16, с. 289]. Выявленные особенности эмоционального выгорания студентов, по мнению автора, определили необходимость его профилактики и обсуждения средств преодоления признаков эмоционального выгорания у студентов [16, с. 291]. Такую работу необходимо признать важной не только для повышения ценности образования в сознании студентов, но и для их дальнейшего успешного профессионального развития.

Можно сказать, что сегодня проблема ценности образования становится не только личной, но и социальной, требующей научного осмысления. По мнению И. А. Колесниковой, «необходима научная рефлексия по поводу ценностей и смыслов образования, изменяющих привычные образовательные стратегии и формы поведения «человека учащегося» [9].

Образование является объектом исследования разных отраслей знания: философии, социологии, культурологии, педагогики, психологии, экономики, юриспруденции и др. Представители этих наук дают множество определений образования, акцентируя внимание на различных его сторонах, но при этом сущность образования остается неизменной – оно содержательно включает в себя процессы обучения и воспитания.

Цель и общая характеристика образования представлены в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012). Здесь отмечается, что цель образования заключается в интеллектуальном, духовно-нравственном, творческом, физическом и (или) профессиональном развитии человека, в удовлетворе-

нии его образовательных потребностей и интересов. Такая формулировка цели указывает на ценность образования для человека с выраженными познавательными потребностями и потребностями в саморазвитии, «самоактуализации» (А. Маслоу). С психологической точки зрения осознание ценности образования обусловлено наличием познавательных потребностей у человека, которые формируются в процессе воспитания и самовоспитания.

В этом же Законе образование характеризуется как диалектический процесс, представляющий собой единство ценности, цели и средства. Диалектика образования проявляется в том, что оно одновременно выступает как «процесс» («единный целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства») и как «результат» («совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности»), имеющий ценностную значимость для личности и общества.

Характеризуя образование как процесс обучения и воспитания, следует обратить внимание на следующую особенность его развития на современном этапе. Школьное образование по существу является для человека базовым, имеет ценностное значение цели. Обучаясь в школе, каждый ученик получает не только необходимые знания основ всех наук, но и проходит важный этап социализации. Дальнейшая образовательная траектория может быть более вариативна [7; 21]. Сегодня выпускник школы имеет возможность получить необходимые ему знания не только в процессе обучения в колледже или вузе, но и в процессе самообразования, в том числе обучаясь на различных курсах. Например, сейчас очень популярны профессии, связанные с занятостью в социальных сетях и Интернет-пространстве в целом, но необходимые для этих профессий знания не всегда возможно получить, обучаясь в вузе. В этом случае перед человеком встает задача самообразования. Полученные знания как результат образования и самообразования, как обрете-



тенная ценность могут служить и целью, и средством для достижения других целей.

Обращаясь к проблеме изучения ценностей, можно отметить, что она привлекает внимание философов и других ученых на протяжении длительного времени. В период Античной философии эта проблема существовала в форме вопроса о том, что есть благо (Сократ), в эпоху Средневековья и Просвещения она приобретает вид аксиологической направленности сознания. В XX в. в понимании природы ценностей экзистенциальная философия сосредоточивает внимание на категории «индивидуального ценностного нравственного сознания». В отечественной философии обращение к аксиологической проблематике происходило во второй половине XX в. [11]. Современные исследования проблемы ценностей указывают на междисциплинарный характер ее изучения [6; 20; 19], но при этом ясности в определении ценностей нет до сих пор. Как считает Е. И. Махрова, «сегодня начинает пробивать себе дорогу экзистенциально-марксистский симбиоз в отечественной и зарубежной литературе по ценностной проблематике» [12, с. 219].

Рассмотрев становление ценности как философской категории от античных времен до наших дней, С. А. Ан и О. А. Белинова приходят к выводу, что категория ценности имеет «дуальную природу», которая состоит «в диалектическом взаимодействии идеального и материального, абсолютного и относительного, этического и психологического в реальном, а не абстрактно действующем, познающем и оценивающем субъекте» [1, с. 234]. Можно согласиться с авторами, что только позиция «реально действующего, познающего и оценивающего субъекта» позволяет человеку дать собственную оценку ценности образования и оценить его в качестве наиболее возможных для себя цели и средства.

Цель исследования, проведенного в 2019 году на базе ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск), заключалась в выявлении отношения к образованию студентов вуза как к терминальной и инструментальной ценности в контексте диа-

лектического единства цели и средства. В письменном опросе приняли участие 86 человек, из них 32 – юноши и 54 – девушки в возрасте 18–23 лет. Выборку составили студенты 2 курса, обучающиеся по программе бакалавриата по направлениям подготовки «Дизайн» (30 человек, из них 22 девушки и 8 юношей) и «Строительство» (56 человек, их них девушек – 31 и 25 юношей). В качестве эмпирического метода использовался метод письменного опроса. Студентам предлагалось написать эссе на тему «Образование как цель и как средство в жизни современного человека». Ограничений по объему работы не было, примерный план эссе не задавался. Нам было важно оценить логику рассуждения каждого студента, определить смысловые значения, используемые для характеристики образования как цели и как средства.

В процессе качественной обработки результатов письменного опроса нами были выделены два критерия в понимании студентами ценности образования: образование как «ценность-цель» (терминальная ценность) и как «ценность-средство» (инструментальная ценность). Мы рассмотрели четыре возможных варианта взаимосвязи этих критериев:

а) в большей степени оценивается значение образования как «ценности-цели», ценности образования самого по себе;

б) в большей степени абсолютизируется значение образования как «ценности-средства»;

в) примерно в равной степени подчеркивается значение образования как «ценности-цели» и «ценности-средства»;

г) ценностное значение образования в жизни современного человека не раскрывается и не рассматривается в континууме «ценность-цель» и «ценность-средство».

В подтверждение каждой позиции студенты приводили аргументы, рассуждали, опираясь на свой жизненный опыт. Для характеристики терминальной ценности (Ц) образования нами были определены следующие смысловые значения: потребность в познании, потребность в саморазвитии (личностном и профессиональном), потребность быть человеком высокой культуры. Об инструмен-



тальной ценности (С) образования студенты заявляли открыто как о средстве, способе достижения других целей: материального благополучия, карьерного роста, высокого социального статуса, удовлетворения потребности в признании и уважении, получении диплома о высшем образовании.

В зависимости от первоначальных аргументов студентов в пользу одной из четырех позиций на основе выделенных нами критериев общая выборка условно была разделена на четыре группы.

В первую группу (Ц+; С-) вошли студенты, для которых образование имеет непреходящую ценность, а школьное, вузовское, послевузовское образование является целью в жизни (n=12; 14 %). По мнению студентов первой группы, современный человек не может прожить без образования. Возможность обучаться в течение всей жизни наполняет саму жизнь смыслом. Образование – это источник положительных эмоций. Сам процесс открытия нового знания сопровождается чувством удовлетворения, радости, гордости. Образование – это радость и труд. Образованный человек – это, прежде всего, человек высокой культуры. Свой выбор профессии они считают осознанным и безошибочным. Им трудно представить, что человек может получать образование, если профессия для него не является любимой. Свое будущее они представляют как интересный и наполненный яркими событиями жизненный путь.

Ниже предлагаются некоторые фрагменты эссе студентов первой группы:

«...образование необходимо человеку на протяжении всей жизни. Сама жизнь есть вечный поиск знания»;

«...человек должен учиться всегда независимо от возраста, пола, материального положения или общественного статуса»;

«...для меня важно то, что я получаю знания и навыки по любимой специальности. Если бы нам не давали диплом, я все равно посещала бы занятия»;

«...образование – это, прежде всего, любовь ко всему новому, к миру, это заинтересованность в новом знании о мире».

Во второй группе (Ц-; С+) оказались те студенты, которые рассматривают образование, прежде всего, с утилитарных, прагматических позиций, как средство для удовлетворения других более значимых для личности потребностей (n=43; 50 %). Жизненные цели связаны, в первую очередь, с профессиональным ростом, карьерой. Для достижения таких целей образование является самым эффективным средством. Для студентов этой группы важно высокое качество получаемого образования, его направленность на формирование у обучающихся практических умений и навыков в конкретной сфере деятельности, будь то производство или коммуникация, управление людьми.

Вот некоторые фрагменты эссе студентов второй группы:

«...сейчас образование для меня, а именно высшее образование, – это инструмент реализации моей мечты, способ получения навыков, ранее мне недоступных»;

«...благодаря хорошему образованию можно стать квалифицированным специалистом и в дальнейшем уверенно идти по жизни»;

«...каждому нужно заработать на жизнь, прокормить себя и других, и лучший способ заработка – знания»;

«...большинство людей учатся, чтобы найти хорошую работу и получать хорошие деньги за хорошую работу. Главное – получать удовольствие от обучения и от жизни после него»;

«...для меня получение образования необходимо для получения навыков, нужных для работы, на которой я хочу работать в будущем. Поэтому моя тактика проста: для успешной карьеры на моем рабочем месте нужно получить все знания, которые мне требуются, и получить необходимые документы, подтверждающие мое образование».

В третью группу (Ц+; С+) вошли студенты, рассматривающие ценность образования с диалектических позиций и подчеркивающие его значимость как цели и средства в неразрывном единстве (n = 23; 27 %). Для них основными являются потребности в самопознании, саморазвитии, потребности в лич-



ностном и профессиональном самосовершенствовании. Студентов третьей группы отличает открытость новому знанию и готовность учиться, прилагая усилия.

Некоторые фрагменты эссе студентов третьей группы:

«...получая любое образование, человек уже «не стоит» на месте, а развивается как личность, как специалист»;

«...важно, чтобы человек получил необходимые знания, а затем применил эти знания в жизни, чтобы достигнуть чего-то большего в плане открытий, развития»;

«...образование – это не только школа, техникум, институт. Это, прежде всего, саморазвитие, желание развиваться и становиться лучше, умнее, мудрее. Лично для меня образование является одновременно целью и средством».

В четвертую группу (Ц–; С–) мы включили студентов, считающих что современное образование, по существу, не является ценностью по причине его низкого качества или существующей возможности получить необходимые знания без обучения в вузе (n = 8; 9 %). Сущность высшего образования в их понимании сводится к получению диплома. Само образование – процесс формальный, не требующий высокого уровня знаний («нужен документ об образовании, а не знания»). Получение образования становится вынужденной необходимостью.

Некоторые фрагменты эссе студентов четвертой группы:

«...в настоящее время очень трудно устроиться на высокооплачиваемую работу без диплома об окончании вуза, поэтому я вынужден здесь учиться»;

«...очень важно помимо образования в институте «подпитываться» знаниями дома, общаясь с нужными людьми. Сейчас многие люди начинают свой бизнес, но кто знает, когда он рухнет? Поэтому для подстраховки обязательно нужен этот самый диплом о получении высшего образования»;

«...амбиции и цели сегодня главное, о способностях речи не идет».

Анализ приведенных аргументов и логики рассуждений студентов позволил выде-

лить следующие особенности их представлений о ценности образования для современного человека.

Признаком времени является установка на получение высшего образования как обретение «путевки в жизнь». Получение качественного общего и высшего образования рассматривается студентами как необходимое условие для устройства на высокооплачиваемую работу и обеспечение комфортного уровня жизни. В этом смысле образование рассматривается в первую очередь как наиболее эффективное средство достижения целей в жизни.

В то же время, аргументируя выбор одной из полярных позиций (образование, прежде всего, – цель или средство), большая часть студентов первой и второй групп приходят к диалектическому выводу о ценности образования как цели и как средства, то есть переходят на позицию студентов третьей группы. Общим подходом для них является признание ценности образования как части духовно-нравственной культуры человека, как результат его воспитания. По мнению студентов, сегодня критериями образованности являются не только глубокие знания в определенной области, компетентность специалиста, но и высокий уровень воспитанности, что проявляется в речи человека, его общении, поведении. Следовательно, ценность образования заключается в развитии не только когнитивных, но и коммуникативных способностей человека.

Современное образование воспринимается студентами как система и как социальный институт, включающий все ступени (детский сад, школу, вуз), где проходит процесс социализации личности. В этом заключается его непреходящая ценность.

В век информационных технологий наряду с ценностью образования, получаемого в школе и вузе, студенты выделяют ценность самообразования. Для того чтобы быть успешным в современном мире, у человека должна быть не только ярко выражена познавательная потребность, но и сформированы умения находить, отбирать, обрабатывать нужную и недостающую информацию. Сле-



довательно, ценность современного образования заключается в формировании информационной компетентности обучающихся, включая знание основ информационной безопасности.

Студенты считают, что получение образования обязательно должно сопровождаться положительными эмоциями, человек должен получать удовлетворение от самого процесса обучения. Можно сказать, что ценность современного образования заключается в сохранении психического и физического здоровья человека, развитии его психоэмоциональной сферы и формировании навыков саморегуляции.

Недостаток современного образования, по мнению студентов, заключается в том, что оно не в полной мере помогает обучающимся в решении проблемы личностного и профессионального самоопределения, в развитии умений самопознания и целеполагания, из-за чего возникают трудности выбора профессии, определения своего предназначения в жизни, что снижает ценность образования в представлении студентов.

На основании полученных результатов исследования было выявлено, что большая часть опрошенных студентов дизайнеров и строителей воспринимают образование как ценность, без которой невозможна жизнь современного человека, как необходимое условие саморазвития и профессионального роста. В то же время в отношении к образованию были выявлены различия в гендерных установках. Студенты-мужчины в большей степени воспринимают образование утилитарно, рационально, как средство для дальнейшего трудоустройства, материального обеспечения семьи и достижения жизненных целей. Среди девушек больше тех, кто воспринимает образование как цель, как самоценность, основываясь на эмоционально восторженном отношении к нему.

Различия в отношении к образованию как цели обуславливаются в основном личностными особенностями студентов, формируемыми в семье, их жизненным опытом и ценностными установками к образованию, обра-

зованности, культуре. Сегодня на первый план выходят ценности субъектной активности, самопознания, самообразования, саморазвития, растет потребность в качественном образовании как цели и средства в их диалектическом единстве. В связи с этим в период профессиональной подготовки возникает необходимость формирования ценностного отношения студентов к гуманитарному знанию, которое способствует развитию личности, самосознания, хотя и не приносит быстрой практической пользы.

АННОТАЦИЯ

Рассматривается проблема изменения ценностного отношения к образованию у современных студентов вуза в сторону прагматического, утилитарно-практического подхода. В настоящее время в условиях всеобщей доступности образования и возросших требований работодателей к уровню образования потенциальных работников у молодых людей формируется установка на образование и самообразование как ценность-средство.

Большинство студентов рассматривают получение качественного общего и высшего образования как необходимое условие для устройства на высокооплачиваемую работу и обеспечения комфортного уровня жизни. Недостаток современного образования, по мнению студентов, заключается в том, что оно не в полной мере помогает обучающимся в решении проблемы личностного и профессионального самоопределения.

Ключевые слова: знание, образование, самообразование, потребность, ценность, ценности-цели, ценности-средства, практическая польза.

SUMMARY

The problem of changing the value attitude to education among modern University students towards a pragmatic, utilitarian and practical approach is considered. At present, in the conditions of universal access to education and increased requirements of employers to the level of education of potential employees, young people are forming an attitude to education and self-education as a value-means.

Most students consider obtaining high-quality General and higher education as a necessary



condition for getting a high-paying job and ensuring a comfortable standard of living. The disadvantage of modern education, according to students, is that it does not fully help students in solving the problem of personal and professional self-determination.

Key words: knowledge, education, self-education, need, value, values-goals, values-means, practical use.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ан С. А., Белинова О. А. Концептуализация ценности как философской категории // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2 (58). – Т. 1. – С. 230–234.
2. Бричковская О. О. Психологические условия и индикаторы перехода юношества от диффузной нравственно-экономической идентификации к осознанному самоопределению в проблемно-конфликтных ситуациях // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2018. – № 1 (43). – С. 134–143.
3. Викторук Е. Н., Москвич Ю. Н., Ардюкова О. С., Довыденко Л. В. Смена парадигмы успеха в системе ценностей студентов Красноярска // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2017. – № 12-1. – С. 795–801.
4. Грехнёв В. С. Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе // Философия и общество. – 2010. – № 3 (59). – С. 40–55.
5. Дикова В. В. Анализ психологических особенностей выбора профессии старшеклассниками в контексте регионального рынка труда // Профессиональное образование и рынок труда. – 2017. – № 2. – С. 63–70.
6. Елишев С. О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте // Ценности и смыслы. – 2011. – № 2 (11). – С. 82–96.
7. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.
8. Касаткина Н. Э., Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях регионального рынка труда как фактор устойчивой занятости // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 2 (31). – С. 181–188.
9. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. – URL: <https://11121.petsu.ru/journal/article.php?id=1941> doi: 10.15393/j5.art.2013.1941.
10. Кузнецова Е. Н. К проблеме выбора педагогической профессии выпускниками школ // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов. – Екатеринбург, 2019. – С. 152–153.
11. Мартыянов Е. Ю. Проблема ценностей в отечественной философии второй половины XX века // Позиция. Философские проблемы науки и техники. – 2013. – № 7. – С. 170–175.
12. Махрова Е. И. Ценности и ценностные ориентации в современной научной литературе // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 215–224.
13. Медведев В. И. Образование как средство и образование как цель // Образование: молодежь, конкурентоспособность: матер. междунаrod. науч.-практ. конф. Тюмень, 21–22 сентября 2018 г. – Тюмень, 2018. – С. 93–97.
14. Мешкова И. В. Профессиональные интересы школьников как фактор прогнозирования развития рынка труда промышленного города // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2019. – № 2 (48). – С. 132–144.
15. Прохорова И. К. Трудности профессиональной адаптации молодых педагогов в современной школе и условия их преодоления // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2018. – № 3 (45). – С. 62–70.
16. Скоробогатова Ю. В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2 (38). – С. 284–294.
17. Сыченко Ю. А. Социально-ценностный контекст профессионального самоопре-



деления обучающейся молодежи // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: матер. всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск, 20 октября – 20 ноября 2016 г. – Красноярск, 2017. – С. 182–184.

18. Уткин А. В. Прогнозирование развития регионального рынка труда как основа профессиональной ориентации // Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи: матер. Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конф. Нижний Тагил, 29 января 2019 г. – Екатеринбург, 2019. – С. 474–477.

19. Шиляева Л. Б. К вопросу изучения ценностных ориентаций как составляющей жизненной перспективы личности // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6 (1). – С. 26–28.

20. Эфа С. Г. Проблема ценностей и ценностных ориентаций в философской и психологической литературе // Сибирский журнал науки и технологий. – 2006. – № 2 (9). – С. 166–169.

21. Юсупов В. З., Кортаев В. Г. Реализация принципа вариативности в проектировании содержания профессионального образования // Образование и образованный человек в XXI веке. – 2012. – № 4. – С. 21–25.



М. Б. Богус

УДК 37.013.28

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В сложных социально-экономических условиях современного общества произошло научно-теоретическое переосмысление педагогических позиций. Наблюдающиеся в обществе негативные проявления состояния духовной сферы ее представителей обуславливают необходимость организации целенаправленного социально-педагогического воздействия, ориентированного на конструирование современного педагогического процесса, способного к формированию всеобщее гармонично развитой личности.

Вследствие поиска эффективных путей достижения поставленной цели плеяда ученых высказывает мысль о необходимости возврата к этнопедагогике, трактуемой как воспитательное наследие народа [2; 3; 4; 7]. Такая позиция объясняется появлением многих проблем социума, связанных с потерей национальных традиций воспитания. Проявляющаяся в обществе духовная деградация, утрата национальной культуры, разложение базовых идеалов и ценностей угрожает существованию народа. Явлением, способным формировать высоконравственную личность, выступает этнопедагогика, отражающая принципы, идеалы и ценности, выработанные человечеством веками. Соответственно, сложная и многоплановая проблема, заключающаяся в актуализации идей народной педагогики и формировании личности с указанными выше качествами, представляется весьма актуальной.

Разрешение проблемы актуализации идей народной педагогики базируется на трудах



Как исторически сложившееся явление, со своей богатой структурой и содержанием, народная педагогика имеет свои отличительные черты. Характерными особенностями народной педагогики являются демократизм, практицизм, эмпиризм, преемственность и синкретизм. Раскроем кратко их сущность: демократизм заключается в отражении мыслей в согласии и исходя из мыслей окружающих; практицизм проявляется в преобладании практических воздействий на воспитание и продуктов воспитания; эмпиризм выражается в базировании педагогических знаний на опыте народа; преемственность выражается в связи между поколениями, характеризующейся передачей социальных и культурных ценностей, способов воздействия на воспитанников от одного поколения и их усвоением, применением последующими поколениями с сохранением основы и возможным изменением деталей; синкретизм выражается в слиянии культовых верований, традиций, норм общественного поведения разных народов в единую нормативную систему поведения, систему общечеловеческих ценностей.

Одним из присущих народной педагогике специфических признаков является наличие коллективного творчества. Народная педагогика является результатом коллективного социального творчества, созданного и переданного, как правило, через живой язык, через семью и устное общение. Выступая областью педагогического сознания этноса, она является целостным комплексом знаний и существует как результат совместной духовной деятельности ее представителей. Она функционирует как комплекс традиций, обычаев, устоев поведения, вырабатываемых в жизни людей и передающихся из поколения в поколение. Педагогическая мысль этноса также отражена в памятниках устного народного творчества, которые транслируют совокупность моральных, социальных и семейных норм и правил, свидетельств соответствующих им действий, поступков в будущее. Подлинная народность выражается именно в коллективном характере народного творчества.

Являясь созиданием самого народа, народная педагогика имеет ресурс к постоянному наращиванию своего влияния, так как она, как было отмечено выше, тесно связана с практикой, с жизнью. В связи с этим, А. Е. Измайлов отмечает что, «народная педагогика не заботилась и не должна заботиться об укреплении связи с жизнью, потому что это сама жизнь» [2, с. 82].

Следующей особенностью народной педагогики является ее органичная системность. Она состоит в том, что средствами изобразительно-пластического и музыкально-поэтического языка в произведениях различных видов искусства выражается народное понимание сущностных связей, определяющих смысл жизни каждого отдельного человека и всего народа. Эти отношения можно представить в виде трех основных параметров: человек-природа, человек-семья и человек-история. Именно они организуют жизнь любого народа в историческом прошлом, настоящем и будущем. Воспитание на основе традиций и памятников народной педагогики дает возможность сформировать человека с целостным, не фрагментированным мировоззрением.

Еще одним характерным признаком народной педагогики является ее восприимчивость к аккультурации, взаимообогащению. Народы со схожим мировосприятием способны оказывать взаимное влияние в порождении сказок, афоризмов, обычаев и традиций.

Идеи народной педагогики по решению задач становления и развития личности, выступая предметом этнопедагогики, отражают определенный уровень педагогических знаний, определенный исторический этап в духовном прогрессе человечества и служат основой педагогической науки. Народная педагогика ориентирована на развитие таких личностных качеств, как умеренность (научить детей жить в соответствии с требованиями природы), аккуратность (научить детей соблюдать установленные нормы в еде, одежде, уходе за собой), почтительность (воспитать уважительное отношение к старшим, их дей-



ствиям, словам, взглядам), предупредительность (развить способность незамедлительно выполнять пожелания, просьбы, требования старших), правдивость (научить детей всегда говорить правду), беспристрастность (развить у детей способность к справедливой оценке, суждению), трудолюбие (научить детей добросовестно трудиться), выдержка (развить в детях терпеливость и самообладание), гуманность (воспитать в детях деликатность, готовность служить окружающим людям, делать им добро), дисциплинированность (воспитать склонность к соблюдению правил работы и норм поведения).

Формирование нравственного идеала достигается в результате решения важнейших с точки зрения национальной морали этических проблем. Вопрос о том, как человек должен и не должен поступать, определяет совесть и общественное мнение, которые служат способом регулирования нравственного поведения индивида. Определив ценностные ориентации, рассмотрим, какими средствами пользуется народная педагогика для достижения вышеуказанных целей.

По мнению Г. Н. Волкова, «к средствам нравственного воспитания относятся такие памятники народной педагогики, как пословицы, поговорки, загадки, сказки, былины, легенды, предания и мифы, то есть жанры устного народного творчества» [1, с. 36]. В качестве факторов выступают природа, игра, слово, общение, традиции, бизнес, жизнь, искусство, религия, пример-идеал [1, с. 78].

Родное слово должно быть выделено как одно из доминирующих средств воспитания. Язык материализует духовную культуру народа, влияет на формирование этнокультурной специфики, относится к элементам культуры, функциональное значение которых выражено наиболее ярко. Слово оказывает эмоциональное и нравственное воздействие на сознание детей. Э. Сепир писал о значении языка: «люди живут не только в объективном мире вещей и не только в мире социальной деятельности, как принято считать; они в значительной степени зависят от конкретного языка, который является средством комму-

никации для данного общества. «Реальный мир» в значительной степени бессознательно основан на языковых нормах этой группы. Мы видим, слышим и воспринимаем те или иные явления тем или иным способом главным образом благодаря тому, что языковые нормы нашего общества предполагают эту форму выражения» [5, с. 61].

Безусловно, словесное воспитание в народной педагогике тесно связано с формированием у детей отношения к делу, труду, обучению конкретным практическим действиям. В единстве слова и дела заключается сила народной педагогики. Духовное становление личности ребенка происходит через присвоение ему социально-исторического опыта человечества в процессе предметно-практической деятельности, норм социально-этических отношений и общечеловеческих гуманистических отношений в целом. Эти нормы четко фиксируются в народных традициях, нравственных проповедях культуры и выступают образцами, в которых концентрируются лучшие черты, качества личности, нравственные нормы, принятые в обществе.

Народ сохранил в народном творчестве непреходящие ценности национальной культуры: фольклор выступает как совокупное средство интеллектуального, эмоционального и нравственного воздействия. Произведения устного народного творчества (фольклора), появившиеся в древности, до сих пор сопровождают нас в повседневной жизни. Фольклор раскрывает философию народа, его веру в справедливость и счастье, в победу добра над злом. Многие идеи фольклора являются общими для творчества всех народов, но каждый народ выражает их в национальных формах, которые формировались веками, обусловленные особенностями истории и быта.

Традиции фиксируют исторически сложившиеся нормы, принципы, установки и идеалы, обеспечивая тем самым их активное функционирование. Выступая в качестве коллективной памяти, традиции являются неотъемлемым элементом этнического сознания. Духовные и материальные ценности эт-



носа, устные и письменные произведения народного творчества, прикладного искусства также служат памятью.

Таким образом, народная педагогика – это духовное явление, присущее сознанию масс, эмпирические знания, идеалы, идеи, установки которых выступают как единство педагогической мудрости и педагогической деятельности народа.

Народная педагогика принесла в наши дни ценные идеи воспитания, которые не должны быть утрачены и стерты урбанизированной массовой культурой. Активное освоение подрастающим поколением духовного наследия предшествующих поколений, осознание ими своих национальных корней, насыщение образовательного процесса идеями народной педагогики позволит восстановить национальные основы процесса становления и развития личности в России.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается необходимость актуализации идей народной педагогики в современном образовательном процессе. Автором раскрывается взаимосвязь и взаимообусловленность народной педагогики и научной педагогической мысли. В статье отмечаются характерные признаки народной педагогики в гносеологическом, историческом, логическом и структурном отношениях. Автор указывает на идеи народной педагогики, необходимые для реализации в современном образовательном процессе. Автором представлены средства народной педагогики, позволяющие достичь целей воспитания. Уделяется внимание родному слову как доминирующему средству воспитания.

Ключевые слова: народная педагогика, идея, формирование, личность, этнопедагогика, воспитание, содержание, средства.

SUMMARY

The article substantiates the need to update the ideas of folk pedagogy in the modern educational process. The author reveals the relationship and interdependence of folk pedagogy and scientific pedagogical thought. The article notes the characteristic features of folk pedagogy in epistemological, historical, logical and structural relations. The author points to the ideas of

folk pedagogy that are necessary for implementation in the modern educational process. The author presents the means of folk pedagogy that allow achieving the goals of education. Attention is paid to the native word as the dominant means of education.

Key words: folk pedagogy, idea, formation, personality, ethnopedagogics, education, content, means.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – М.: Издат. центр «Академия», 1999. – 168 с.
2. Измайлов А. Э. Народная педагогика. – М.: Педагогика, 1991. – 187 с.
3. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. – М.: Уч. пед. издат., 1955. – 638 с.
4. Песталоцци И. Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
5. Сепир Э. Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960. – С. 61.
6. Сухомлинский В. А. Школа и природа // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2007. – № 8. – С. 28–37.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. О народности в общественном воспитании. – 414 с.





С. Ю. Дивногорцева

УДК 37.017.93

АГИОГРАФИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ХРИСТИАНСКОЕ ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья поддержана грантом Фонда развития ПСТГУ «Школьное религиозное (христианское) образование в России и за рубежом: исторический опыт, проблемы и перспективы»

Современные процессы глобализации влекут за собой такие явления современной жизни, как появление единообразия в культуре, утрата ее уникальности и неповторимости, а порой и исчезновение ее материального наследия, размывание границ добра и зла в нравственном содержании. В этом отношении стабильность, преемственность жизни общества, его духовных и нравственных основ способна обеспечить традиционная религиозная культура с ее устоявшимися ценностями и идеалами. Государствообразующей и культуuroобразующей религией в России всегда было и остается православие, неотъемлемой частью которого является материальное наследие, в том числе интересующие нас агиографическая литература и христианское искусство. В первой части представленной статьи нам хотелось бы показать и доказать, что они являются не просто частью наследия православной культуры, но обладают несомненным педагогическим потенциалом.

Агиография, или житийная литература, житие, – это «жизнеописание святого, обычно иного автора через несколько десятилетий после кончины героя» [2, с. 490]. «Житие по факту происхождения и принадлежности – это форма Священного Предания» [4, с. 40];

они, «как и другие формы церковного искусства, остаются частью живой религиозной жизни, непрерывно продолжающейся в Церкви» [10, с. 209]; «...формы изображения святого в житии отнюдь не застывшие и совершенно разные в зависимости от эпохи, к которой текст принадлежит. Ведь путь святого – это... не повторение и не аналогия, а творчество в Духе, где личность являет свою полноту и уникальность» [4, с. 40].

В агиографическом тексте, так же как и в христианском искусстве, заинтересованному наблюдателю и исследователю, несомненно, открываются педагогические смыслы, практическая педагогическая составляющая, представляющая, в свою очередь, основу для педагогического теоретизирования. Изучение духовной реальности в мире видимом (христианское искусство или агиографический текст) дает возможность получить первые наглядные представления о православной педагогической культуре и ее духовных доминантах [3], перейти на следующих ступенях своего духовного и педагогического возрастания к трудам святых отцов, религиозных философов и педагогов. Можно сказать, что не только Церковь, но и православная педагогическая культура могут свидетельствовать о себе словом и образом.

Самой важной проблемой жизни христианина и воспитания христианина является проблема спасения через достижение идеалов святости. Святость – это то, что, согласно христианской антропологии, онтологически заложено в человека как в образ Божий, но одновременно это и задача жизни и воспитания в православной педагогической культуре. Конкретика путей достижения святости представлена для христианина в слове (Священное Писание, агиографическая литература), а также в образе (икона). В этом отношении имеет смысл говорить о феномене педагогического воздействия агиографической литературы и христианского искусства на становление и развитие личности и понимать его как многоаспектное явление.

Прежде всего христианское искусство и агиографическая литература дают наглядное представление о Христе как Спасителе, Бого-



родице, о святых. Но дают они их не как картина или текст светского характера, а в ином контексте. Для христианского искусства, так же как и для агиографической литературы, важны не чувственность и эмпирика, важно передать не лица и события как таковые, а «первообраз, архетип человека, события, явления, предмета», избегая «внешней описательности», «натуралистической точности», но стремясь передать «внутренний смысл, сущность, идею, образ» [9]; невидимое и трудно постигаемое передается в этом случае посредством зримого и доступного [6].

Далее следует отметить, что христианское искусство формирует наше представление об истинно-духовно-прекрасном. Проповедуя красотой, оно не доказывает, а показывает Истину – так есть, и это прекрасно. Эта идея находила не раз свое подтверждение в житиях святых. Например, в житии святого равноапостольного князя Владимира описывается то эстетическое воздействие храма, росписи, икон, музыки, которые привели его к вере. Удивительно было обнаружить и намного более поздние свидетельства эстетического воздействия христианского искусства, которое приводило человека в храм: «Вчера я была у заутрени в церкви, – говорила студентка послевоенного времени из Сталинградской области. – Народу в церкви было очень много, даже и повернуться негде. Большинство присутствующих – молодежь с нашего педучилища и других школ. Как там было хорошо, как хорошо пели» [21, с. 265]. Недаром в августе 1946 года Г. Г. Карпов, председатель Совета по делам Русской православной церкви, писал Сталину, что молодых людей привлекает «внутренний вид церкви, пышность службы, пение» [21, с. 535].

В то же время необходимо понимать, что христианское искусство и, прежде всего, икона не предназначены исключительно для эстетического созерцания и любования. И иконы, и агиографическая литература способны дать наглядные образцы духовно и нравственно развивающейся и развитой личности, таких духовных качеств, которые сложно описать, невозможно до конца определить – смирение, милость, кротость и проч. Через икону, как и

через чтение житийной литературы, можно увидеть сущность этих качеств, выделить признаки, свойства, наглядные проявления, действия людей, этими качествами обладающих. С другой стороны, например, икона, приоткрывая «окно в Царствие Божие», дает возможность духовные качества в себе возвращать, начиная с молитвы перед иконой и покаяния. «Иконичный образ не только восходит к Первообразу, но он призван и возводить к нему человека», – отмечает по этому поводу В. В. Лепяхин [11].

Еще один аспект педагогики христианского искусства и агиографической литературы – в их повествовательности и проповеди. Так, икона может рассказать, дать информацию о том или ином событии Священной Истории. Но при этом даже тогда, когда на ней изображается историческое событие, например, Рождества Христова, это изображение носит догматический характер, говорит о том, что Рождество Христово имеет «сверхприродный» смысл, она проповедует о вневременности и метаисторичности этого события, а христианина учит, как именно его необходимо воспринимать и в него верить. Проповедь всегда была и остается особым рода словесным методом обучения и воспитания паствы в православной педагогической культуре. Цель этого «иконичного» рассказа, произносимого священником в храме, – не просто напомнить о празднике, его истории или житии святого. В отличие от рассказа как метода обучения в школе здесь иная цель – приблизить человека к Богу, дать ему ощущение онтологической значимости и сопричастности к происходящему, актуализировать это происходящее в отношении всех и каждого в храме. Те же, скажем так, узкую и широкую педагогические функции выполняет и икона. Принесенная в класс на урок, она служит наглядным изображением изучаемой темы. Икона в храме, дома у христианина, в том случае, когда мы стоим в молитвенном предстоянии перед ней, – это тоже проповедь, как определил ее В. В. Лепяхин, «эстетически невербальная» [11]. Соборное единение в храме двух видов искусств – проповеди



и иконы – усиливает в том числе их воспитательное воздействие на личность.

Наконец, выделим еще один аспект педагогики христианского искусства и агиографической литературы, рассматривая их как результат не только авторского, но, прежде всего, соборного творчества многих поколений, выработавших определенные традиции и каноны их создания, а во-вторых, творчества смиренного, «Бога для...», так как, например, иконописец не допускал возможности внести в сакральное пространство иконы свое имя. В этом отношении совершенно верно замечено, что «православная икона стремится передавать устойчивые традиционные ценностные установки, не отражая личное мировоззрение автора» [15, с. 109].

Таким образом, можно утверждать, что педагогика христианского искусства и агиографической литературы в их духовной направленности (для личности, исповедующей христианство, точнее было бы сказать «в их Христоцентричности»). Проблема для педагогики всегда стояла и на сегодняшний день состоит в том, как эту Христоцентричность донести до подрастающего поколения, как методологически и методически выстроить эту так называемую педагогику святости, как образ Христа, образ святости как предельно развитой духовности передать детям так, чтобы ему хотелось следовать, чтобы он вызывал уважение, почитание и любовь. Одна из главных трудностей поставленной задачи состоит в том, что духовно-нравственные качества личности, которые важно в детях воспитать, нельзя точно и до конца определить.

Почему это так? Христианская антропология говорит о том, что исключительной особенностью и привилегией человека в отличие от всех других видимых существ стало его создание по образу Божию: «Человек есть разумное творение Бога, созданное по образу своего Творца» [1, с. 438]. В чем суть этого образа – вопрос для богословов сложный, у святых отцов нет единого ответа на этот вопрос. В основном они намеренно уклоняются от каких-либо дефиниций, отмечая, что этот совершенный образ до конца непознаваем.

Как же работать со словами, которым нет четкого определения? В контексте православной теологии считается, что это возможно, как и с другими понятиями, связанными с богообразием человека. «Бог непостижим по сущности, – пишет современный богослов свящ. Вадим Леонов, – но познаваем в Своих действиях...», что в том числе дает нам возможность «познавать проявления богообразности в человеке» [8, с. 104].

Таким образом, получается, что образ Божий в человеке есть начало неопределяемое, но проявление этого свойства, качества в человеке – добродетельность, любовь, свобода, совесть и проч. – феномены наблюдаемые. Поэтому, стремясь обозначить сущность богообразности, то есть духовно-нравственных качеств личности, важно описать, выделить признаки, свойства, наглядные проявления, действия людей, этими качествами обладающих, плоды их деятельности. В этом отношении агиографическая литература и христианское искусство способны дать наглядные образцы духовно и нравственно развивающейся и развитой личности, а также образцы правильного поведения такого рода личности в той или иной конкретной ситуации. По этому поводу Л. Н. Урбанович замечает, что «жизнь святых для учащихся, могут стать определенным ориентиром в трудных жизненных обстоятельствах» [23, с. 12].

Кроме того, агиографическая литература, несомненно, имела влияние на русскую классическую литературу, и в этом отношении также полезно обращение к ней, используя «агиографический канон для анализа текстов Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, В. М. Шукшина» (в большей степени такого рода деятельность доступна старшеклассникам и студентам-филологам, будущим педагогам) и актуализируя при этом «духовно-нравственный потенциал» этих текстов [2, с. 490]. Н. А. Непомнящих, исследуя вопрос о житийных сюжетах и мотивах в новой литературе, приходит к выводу об их наличии, многообразии, отсутствии их исчерпывающих исследований, собственно, указателя житийных мотивов и сюжетов, что требует еще специальных исследований, в том



числе направленных на понимание того, на каких основаниях возможно проводить «аналогии и параллели между произведениями XIX–XX вв. и древнерусскими житийными текстами» [14, с. 124]. Выявленная проблема задает направление целому ряду интересных научных исследований на стыке филологии и педагогики.

Е. К. Макаренко, изучая «социологию читательского вкуса» и «литературного опыта» реального и потенциального адресата» [13, с. 186] агиографической литературы – подростков 5-9 классов, описывает следующие результаты проведенного констатирующего эксперимента. Учащиеся общеобразовательных школ, не посещающие воскресные православные школы, в основном не знакомы с агиографической литературой, соответственно не проявляют к ней интереса. Тем не менее в их представлении существует определенный концепт святости как «образ идеального человека, который совершает добрые дела милосердия и помогает людям». Таким образом, предложение для изучения агиографической литературы может быть начато именно с такого рода примеров деятельности святых, а затем и описания иных подвигов святости с тем, чтобы расширить имеющийся у них «достаточно размытый и обобщенный образ «положительного человека» [13, с. 192], например, предлагая агиографические тексты с описанием личной аскезы святого, его личным совершенствованием.

Отметим в этом отношении, что для подростков и юношества особым педагогическим потенциалом может обладать феномен святости XX века, подвиг новомучеников, осуществивших «выбор нравственного пути в жестких условиях государственных репрессий» [17, с. 36]. Каноническое житие средневековой литературы, как правило, изображало человека «в его святости», так же, как он изображался на иконе, – в своем прославленном, преображенном состоянии. Это не значит, что изначально будущие святые были безгрешны, просто существовавший канон разрешал говорить об их грехах и ошибках при описании «жизни до обращения в христиан-

ство или до вступления на путь подвижничества, чтобы тем самым еще более оттенить <...> добродетели после обращения, чтобы показать, что на вершины святости можно подняться даже из самых глубин порока» [7, с. 14]. Для современных же агиографических текстов характерны «тенденция к беллетризации жития, стремление сделать жанр более художественным, тем самым облегчив его восприятие для читателя», что приводит «к значительному усилению психологизма в житии» [7, с. 15], то есть отхода от изображения идеальной личности к личности обычного человека, стремящегося ко спасению. «Житие становится более драматичным, полным сложных коллизий, лишенным абсолютной однозначности, как и сама современная жизнь» [7, с. 16]. Именно эти тенденции наблюдаются в описании житий новомучеников, и по причине близости происходивших с ними событий сегодняшнему дню, а также в силу вышеуказанной причины они будут более понятны подросткам и юношам. На примерах людей, живших совсем недавно, можно увидеть, как по-иному, нежели в современной постмодернистской культуре, может выстраиваться система нравственных координат, например, как формирует мировоззрение человека страдание, и узнать, почему и за что его можно полюбить [12].

Каждая личность нуждается для своего развития в общении, в диалоге, поскольку в нем она может раскрываться, изменяться, обогащаться духовно. Человек имеет онтологическую потребность в общении, он хочет слышать и быть услышанным. Каждый из людей как личность неповторим, поэтому общение всегда было, есть и будет открытием чего-то нового, в том числе в других людях и в себе самом. С этой точки зрения основным методом изучения житийного текста скорее всего можно назвать диалог как духовную встречу читателя с личностью, представленной в агиографическом тексте, в котором преодолевается «чуждость чужого» и появляется возможность духовно обогатиться опытом другого человека. В ходе такого рода диалога читателю и исследователю важно выявлять основ-



ные ценностные категории в самом образе святого, в сюжете его жизнедеятельности, глубоко педагогичных для читателя. Важно показать диалоги и поступки святого, поскольку в них, основанных на порой нелегком личном свободном выборе, раскрывается своеобразие личности, происходит актуализация личности, обнаруживается ее содержание.

В этом случае имеет смысл говорить о феномене педагогического видения как аналитико-синтетической деятельности обучающихся и обучающихся по обнаружению, распознаванию тех или иных доминантных духовных и нравственных качеств личности в процессе восприятия агиографического текста и преобразованию полученной информации в отношении к собственной личности и жизнедеятельности. Для этого необходим «анализ содержания подвига и самого образа святого, а именно раскрытие глубины смыслов, заключающихся в святости, но не абстрактно понимаемой (мученик, преподобный, святитель и т. д.), а в конкретном, живом, личностно явленном творчестве в духе» [4, с. 41]. При этом, безусловно, надо отдавать себе отчет в том, что поскольку, согласно христианской антропологии, личность является проявлением образа Божия в человеке, а Бог в своей сущности непознаваем для человеческого разума, так и личность «недоступна всеохватывающему и исчерпывающему познанию <...> Она всегда остается непостижимой в своей конечной глубинной сущности» [19, с. 17].

Одновременно необходимо учитывать тот факт, что личность, особенно ребенка, мыслит, усваивает ту или иную информацию не только в процессе восприятия текста, но и путем наблюдения, конкретизации. В этом отношении мы говорим о христианском искусстве в педагогическом пространстве, рассматривая ее как «невербальный текст» [9], как своеобразное средство обучения и воспитания в образовательном учреждении.

Если мы говорим об уроках основ православной культуры, то сверхзадачей при введении христианского искусства в содержание урока можно было бы поставить «духовную

встречу» и духовное обогащение через него. На пути продвижения к ее решению целесообразно не просто рассказывать детям, например, об отличиях иконы и картины (в основном на этой содержательной линии и построено большинство наблюдаемых нами уроков основ православной культуры), но показать возможность чтения иконы на нарративном уровне, самостоятельного создания повествований о некоторых взаимосвязанных событиях, которые они видят на иконе при рассмотрении ее сюжета. Такого рода деятельность доступна с иконой праздника, житийной иконой, где в среднике помещается изображение святого, а в клеймах вокруг него сцены из жития. Таким образом, дети должны предположить в процессе «чтения» иконы, какой сюжет лежит в основе этой иконы, какую часть православной культуры (церковного учения) она передает? Разумеется, роль учителя при организации такого рода деятельности – дополнить, при необходимости исправить неточности или неверное толкование увиденного. На уровне самостоятельной внеучебной работы целесообразно было бы вынести исследовательские задания, связанные с поиском информации о том, какой именно вербальный текст лег в основу написания иконы, но в большей степени это касается, конечно, православных гимназий, в которых изучается, как правило, не только православная культура, но и православное богословие.

Можно было бы предложить и задания, связанные с личным субъективным эмоциональным восприятием иконы, что дает учителю возможность в определенной степени познать, почувствовать внутренний мир ребенка, его духовные силы, а с другой стороны – дать простор и возможности для их развития. На уроках основ православной культуры, в отличие от уроков русского языка и литературы, где методика написания сочинений достаточно строго регламентирована, можно полностью окунуть ребенка в живое искреннее литературное творчество (без проработки содержания сочинения, словарной, орфографической работы, составления плана и т. д.), ориен-



тируя ребенка на рассуждения о том, какие чувства, мысли, переживания вызывает икона. Важно, чтобы ко времени, когда такого рода работа будет предложена детям, у них был накоплен определенный визуальный ряд, некоторый опыт, связанный с рассматриванием икон. Психологи предполагают, что такого рода опыт, пусть не всегда осознанный ребенком, нужная мотивация со стороны учителя могут дать феномен «внезапности», «озарения» в выстраивании в творческой работе смысловых и эмоциональных акцентов [5, с. 272].

Возможно также показать детям «способность» иконы порождать различного рода тексты. Прежде всего, это относится к богослужебным текстам, и в этом случае икона может быть представлена как источник «церковной словесности», поскольку ко многим из них, например, чудотворным иконам Божией Матери, написаны праздничные тропари и кондаки, а для самых прославленных составлены стихиры, каноны и т. п. [9]. Такого рода учебная деятельность в основном допустима для православно-ориентированных школ. Кроме того, икона, как отмечает В. В. Лепяхин, стала источником появления еще в древнерусской литературе такого жанра, как сказания о чудотворных иконах (хотя сами эти произведения зачастую сказанием не называются, например, «Слово о знаменнии святой Богородицы», «Повесть из древних сказаний» и т. д.), некоторые из которых вошли в летописи. Сказания склонны к документалистике – описывается чудо, когда, с кем оно произошло, при каких свидетелях и т. п. Детей младшего школьного возраста вполне возможно познакомить с такого рода произведениями, например, в их кратком, но ярком пересказе.

Можно было бы попробовать предложить детям написать историю, не обязательно о чуде, но об истории иконы в их семье: как, когда появилась, какие события из жизни семьи связаны с этой иконой. Заметим, что иконы, их история, в том числе чудотворных икон, могут быть очень тесно связаны с историей России, как например, образ Алексан-

дра Невского – «воина, защитника веры и отечества» [16, с. 205]. Эта тема также может лечь в основу исследовательских работ учащихся так же, как, например, и темы иконы в воинских повестях и рассказах очевидцев о войне, в фольклоре, в русской литературе. Акцентировать внимание учащихся можно на такие содержательные линии, как «икона в доме», «икона в храме», «молитва перед иконой», «икона на войне», «благословение иконой», «икона и характер героя», «икона и мировоззрение героя», «икона и русская душа», «икона и эстетика» и проч.

Реализуя иные межпредметные связи целесообразно было бы старшеклассникам предложить такие, например, исследовательские проекты, как «Христианство в творчестве художников (русских художников)» (к примеру, интересна для изучения история строительства церкви Спаса Нерукотворного в Абрамцево (1881–1882) по проекту В. Д. Поленова и В. М. Васнецова, история по оформлению В. М. Васнецовым внутреннего пространства Владимирского храма-памятника, посвященного 900-летию Крещения Руси в Киеве [18, с. 152]), «Символизм в иконе», «История одной иконы», «История одного храма» и т. п.

Таким образом, и христианское искусство, и агиографическая литература могут иметь выход в педагогическое пространство, составляя суть содержания педагогики святости как важнейшей части православной педагогической культуры. Содержание христианского искусства и агиографической литературы носит, несомненно, богословский характер, но анализ их может быть и педагогическим. Агиографическая литература и христианское искусство могут быть не только иллюстративным материалом в изучении православной культуры, но значимым средством в преодолении в ценностном сознании личности «инверсии нравственных понятий» [20, с. 25]. Они могут быть тем средством, которые помогают «говорить о Традиции на языке самой Традиции» [22, с. 232], помогая истолкованию «основных метафизических оснований» [22, с. 232] православной культуры.



С этой точки зрения было бы целесообразно, на наш взгляд, более детально исследовать и проработать методическую стратегию введения в образовательную область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» содержательной линии, связанной с изучением агиографической литературы и христианского искусства, подготовив пособия, выполняющие наряду с образовательной функцией социальную, актуализирующую новые поколения на усвоение и воспроизводство ценностей традиционной культуры.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению вопроса о статусе агиографической литературы и христианского искусства в современном педагогическом пространстве. В первой части работы автор обращает внимание на феномен педагогического воздействия христианского искусства и агиографической литературы на развитие личности, показывает его многоаспектность как возможность выполнять в педагогике обучающую, воспитательную, эстетическую и духовно-развивающую функции. Во второй части статьи автор поднимает проблему методологически и методически правильного и эффективного донесения до современного подрастающего поколения той педагогики духовности, которую несут в себе агиографическая литература и христианское искусство. Трудности в этом направлении автор связывает с тем, что духовно-нравственные качества личности, которые важно в детях воспитать, нельзя точно и до конца определить. Тем не менее, вполне доступно проявление этих качеств наблюдать, описывать, анализировать, выделять признаки, действия людей, обладающих ими, рассматривать результаты их деятельности. Образцы духовно развитой личности, ее поведения и деятельности представлены в агиографической литературе. Ее методически верное использование, по мнению автора, может способствовать не только приобщению обучающихся к традиционным ценностям, но и усвоению их, следованию им как ориентирам своей жизни. Средством, способным визуально конкрети-

зировать ценностное содержание православной культуры, является христианское искусство. Как и агиография, оно может духовно обогащать личность при условии использования методов обучения, направленных на интериоризацию ее содержания обучающимися.

Ключевые слова: агиографическая литература, христианское искусство, духовно-нравственное развитие и воспитание личности, православная педагогическая культура.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of the status of hagiographic literature and Christian art in the modern pedagogical space. In the first part of the work, the author draws attention to the phenomenon of the pedagogical influence of Christian art and hagiographic literature on the development of personality, shows its multifaceted nature as the ability to perform educational, aesthetic and spiritual developmental functions in pedagogy. In the second part of the article, the author raises the problem of methodologically and methodically correct and effective communication of the pedagogy of spirituality, which is carried by hagiographic literature and Christian art, to the modern younger generation. The author connects difficulties in this direction with the fact that the spiritual and moral qualities of a person, which are important for children to educate, cannot be precisely and completely determined. Nevertheless, the manifestation of these qualities is quite accessible to observe, describe, analyze, highlight signs, actions of people who possess them, consider the results of their activities. Samples of a spiritually developed personality, its behavior and activities are presented in hagiographic literature. Its methodically correct use, according to the author, can contribute not only to familiarizing students with traditional values, but also to assimilating them, following them as guidelines for their lives. Christian art is a means of visually concretizing the value content of Orthodox culture. Like hagiography, it can spiritually enrich a person, provided that teaching methods are used to internalize its contents to students.



Key words: hagiographic literature, Christian art, spiritual and moral development and personal education, Orthodox pedagogical culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василий Великий. Беседа первая о сотворении человека «по образу» // Творения: В 2 т. – М.: Сибирская благовонница, 2008. – Т. 1. – 1135 с.
2. Губина Н. В. Агиографический канон и русская классическая литература: возможности интертекстуальной номинации // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6 (67). – С. 490–491.
3. Дивногорцева С. Ю. Основы православной педагогической культуры. – М.: ПСТГУ, 2013. – 244 с.
4. Дорофеева Л. Г. Поэтика «нюансов» в древнерусских житиях: к вопросу об агиографической топике // Филологические чтения ЯГПУ им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2017. – С. 39–43.
5. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
6. Иоанн Дамаскин, преп. Три слова в защиту иконопочитания. – СПб.: Азбука-классика, 2008. – 186 с.
7. Каширина В. В., Никольский Е. В. Эволюция художественного канона в агиографии мучеников (на примере жития новомученика Александра Никольского) // *Libri Magistri*. – 2019. – № 1 (7). – С. 11–32.
8. Леонов В. Основы православной антропологии. – М.: Изд-во Московской патриархии Русской православной церкви, 2013. – 456 с.
9. Лепяхин В. В. Виды, уровни и формы взаимосвязи слова и иконы [Электронный ресурс] // Официальный сайт Валерия Лепяхина. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1wXCHa23rgpjRfvKhd0hGv2hVReDLEkGG/view>.
10. Лепяхин В. В. Икона и иконичность. – Сегед: JATEPress, 2000. – 264 с.
11. Лепяхин В. В. Икона как слово и невербальный текст [Электронный ресурс] // Официальный сайт Валерия Лепяхина. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1c1kjZvOggD369kOVqeIQSzX28pKwG29l/view>.
12. Лука, (Войно-Ясенецкий). Я любил страдание, так удивительно очищающее душу. – М.: Сибирская благовонница, 2017. – 254 с.
13. Макаренко Е. К. Анализ рецепции детской современной агиографической литературы рядовым читателем подросткового возраста. Часть I. Исследование горизонта читательских ожиданий // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 11 (188). – С. 185–193.
14. Непомнящих Н. А. Житийные сюжеты и мотивы в новой литературе: к вопросу об изучении и классификации // Сюжетология и сюжетография. – 2019. – № 1. – С. 123–138.
15. Нестеров В. И. Художественное воплощение православных ценностей в иконе // Формирование системного мировоззрения современного человека: сб. матер. науч.-практ. конф. – Барнаул: Алтайский гос. пед. ун-т, 2017. – С. 109–110.
16. Нестерова С. А. Образы святых воинов в древнерусской агиографической литературе // В сб.: Научные труды Самарской Духовной семинарии. – Самара, 2017. – С. 200–207.
17. Орловский В. А. Восстановление практики причисления к лику святых и канонизация новомучеников российских в контексте взаимоотношений Церкви и государства // автореф. ... д-ра ист. наук. – Белгород, 2017. – 46 с.
18. Пастон Э. В. «Соборный идеал» В. М. Васнецова. Работа художника во Владимирском соборе в Киеве (1885–1896) // Вестник ПСТГУ. Серия V: Вопросы истории и теории христианского искусства. – 2019. – Вып. 36. – С. 151–162.
19. Платон (Игумнов), архим. Православное нравственное богословие. – Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. – 240 с.
20. Розина О. В. Аксиология «удовольствия» и «страдания» в отечественной традиции и современности // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 21–25.
21. Роккуччи А. Сталин и патриарх: Православная церковь и советская власть,



1917–1958. – М.: Политическая энциклопедия, 2016. – 582 с.

22. Северилова П. В. К вопросу создания культуросообразной концепции изучения отечественного духовного наследия: сб. науч. трудов III Междунар. науч.-практ. конф. «Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования» // Донбасская национальная академия строительства и архитектуры, 2018. – С. 227–235.

23. Урбанович Л. Н. Интеграция агрографической литературы в содержание образования как ресурс духовно-нравственного воспитания школьников // Вестник ПСТГУ. – 2018. – Вып. 48. – С. 9–8.



И. Н. Белых

УДК 37.014.2

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО АСПЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 1920-е гг.

Нравственный кризис, наблюдающийся в современном российском обществе, порождает необходимость поиска эффективных путей решения данной проблемы, что находит отражение в образовательной политике государства. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года утверждается необходимость создания «условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых

в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [16]. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в качестве приоритетной воспитательной задачи объявляется развитие высоко-нравственной личности. Достижение данной задачи предполагается не только за счет обращения к педагогическим инновациям, но и к передовому опыту прошлого в области воспитания. Делается акцент как на возрождении духовности, так и на усилении социальной направленности воспитания, что отражается в поддержке ученического самоуправления, повышении «роли организаций обучающихся в управлении образовательным процессом» [13], развитии в детской среде «ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности» [13].

В связи с этим приобретает актуальность обращение к опыту нравственного воспитания школьников, в том числе в послереволюционный период, который характеризовался актуализацией социального аспекта нравственного воспитания школьников. Выбор региона – Приенисейская Сибирь – обусловлен его социально-экономической значимостью и одновременной удаленностью от центра России. Кроме того, изучение региональных аспектов становления нравственного воспитания школьников дает более объективную картину данного процесса и обогащает историко-педагогическое знание. Различные воспитательные практики Приенисейской Сибири в послереволюционный период исследуются в трудах З. У. Колокольниковой, О. Б. Лобановой [5; 6], работах татарской школы – И. Ш. Шакировым [21], народной педагогике старожилов – Т. Ю. Розмановой [14]. Предметом специального исследования нравственное воспитание в Приенисейской Сибири в 1920-е гг. стало в диссертации И. Н. Белых [2], однако данный труд не является исчерпывающим и требует дальнейшей работы, что определяет цель статьи – исследовать процесс актуализации социального аспекта нравственного воспитания школьников в Приенисейской Сибири в 1920-е гг.



Революционные перемены, происходившие в обществе после 1917 года, коренным образом изменили не только сущность школьного воспитания, но и само понимание нравственности, наполнив его коммунистическим содержанием (речь В. И. Ленина на III съезде комсомола «Задачи союзов молодежи»). Вектор нравственного воспитания резко поменял направление от формирования духовности (в дореволюционной России) к актуализации его социального аспекта, обусловленной новыми документами об образовании («Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение о единой трудовой школе»). Под актуализацией в данном исследовании будем понимать действие, заключающееся в переходе субъекта из потенциального состояния в реальное [15], под аспектом – «ту или иную сторону предмета, явления, понятия; точку зрения, взгляд на что-л.» [3].

Смена власти, произошедшая в Сибири в 1918 года, привела к прекращению начатых реформ в системе образования и возвращению его религиозных основ. Окончательно советская власть установилась в регионе только в январе 1920 года. Актуализация социального аспекта нравственного воспитания школьников в Приенисейской Сибири в 1920-е гг. была связана с развертыванием деятельности органов ученического самоуправления (с 1920 г.) и детского пионерского движения (с 1923 г.). Последовательно рассмотрим развитие каждого направления.

До 1923 г. полномочия детских самоорганизаций в исследуемом регионе преимущественно заключались в представительстве учеников в школьные советы [18, Оп. 1. Д. 129. Л. 29]. Функции чаще всего состояли в наблюдении за дисциплиной, чистотой, порядком. Данные организации имели место точечно и, согласно результатам обследования школ, работали «слабо и неуверенно» [17, Оп. 1. Д. 48. Л. 9].

Однако уже в 1922/23 учебном году встречаются школы, в которых деятельность ученического самоуправления была достаточно развита. Например, в девятилетней школе № 3 г. Красноярска распределение обязанностей

было следующим: старостат следил за дисциплиной и порядком в школе, культурная комиссия заведовала кружковой работой и деятельностью Красного уголка [8, Оп. 1. Д. 7. Л. 241], групповые коллективы старших групп – решением вопросов на собраниях, младшие группы – дежурствами [20, Оп. 1. Д. 10. Л. 18]. В красноярской школе-коммуне дети участвовали в рассмотрении вопросов быта, распорядка, поведения учеников, кружковой работы и проведения праздников [17, Оп. 1. Д. 124. Л. 68]. Данные виды работ были направлены на формирование таких нравственных качеств, как ответственность, коллективизм, дисциплинированность, социальная активность.

Характерной чертой самоорганизаций учащихся в 1920–1924 гг. было также распространение ученических судов, которые, однако, не показали своей эффективности. Так, в красноярской школе № 2 I ступени его наличие приводило только к разногласиям в коллективе [17, Оп. 1. Д. 137. Л. 14]. В Кульчешской школе сущность суда заключалась в определении степени вины учащегося, что также не приводило к полезным результатам [17, Оп. 1. Д. 24. Л. 99].

В 1924 году ученическое самоуправление функционировало почти во всех городских школах, сельских школах Красноярского уезда, в пятилетках, семилетках и девятилетках Ачинского уезда. Во второй половине 1920-х гг. наблюдается постепенный рост авторитета детских самоорганизаций, активности школьников, увеличение количества социальных и нравственных функций: получали распространение организация клубной работы, ученическая взаимопомощь, проведение кампаний, праздников, разработка правил внутреннего распорядка, надзор за их исполнением [18, Оп. 1. Д. 17. Л. 251; 18, Оп. 1. Д. 86. Л. 3, 26, 33, 40].

Однако имели место и недостатки. Необходимость сотрудничества со школьным самоуправлением осознавалась не всеми учителями, что приводило к их конфликтам с учениками [18, Оп. 1. Д. 4. Л. 272], к введению неэффективных форм детских самоорганиза-



ции (судебный орган, несколько самостоятельных администраторов) [18, Оп. 1. Д. 5. Л. 40]. К недостаткам также относились усложнение аппарата самоуправления, недопонимание как учителями, так и учениками его сущности и роли, искусственность рассматриваемых организациями вопросов [1].

С 1926 г. в Приенисейской Сибири в работе детского самоуправления получает распространение звеньевая система, благодаря которой в работу вовлекаются все учащиеся. Опыт внедрения данной системы в регионе в 1926–1928 гг. показывает ее эффективность: к работе были привлечены все без исключения ученики, которые все больше приобщались к коллективной работе. Каждое звено включало в себя только 10 человек, что упрощало учащимся задачу руководства над коллективом, а также способствовало большей сплоченности и организованности [17].

Следующей ступенью актуализации можно считать усиление нравственного контекста деятельности детского самоуправления в 1928–1930 гг. в двух направлениях: распространение взаимопомощи школьников в учебе; борьба с аморальными общественными явлениями и за воспитанность школьников. Взаимопомощь организовывалась обычно посредством академической комиссии самоуправления [18, Оп. 1. Д. 39. Л. 27, 32, 36; 19, Оп. 1. Д. 31. Л. 31; 19, Оп. 1. Д. 1. Л. 36; 18, Оп. 1. Д. 36. Л. 3]. Борьба с аморальным поведением и за воспитанность приобрела вместо ситуативного (в связи с совершением отдельными учениками проступков) целенаправленный характер. К ее направлениям относились искоренение распушенности, хулиганства, лени [19, Оп. 1. Д. 1. Л. 36], курения, употребления алкоголя [18, Оп. 1. Д. 39. Л. 27], дурного влияния улицы, беспризорности [20, Оп. 1. Д. 74. Л. 4], борьба за ответственное отношение к учебе [19, Оп. 1. Д. 11. Л. 40, 47, 92; 19, Оп. 1. Д. 1. Л. 46].

Следует также отметить неравномерный характер развития детских самоорганизаций в Приенисейской Сибири. Ученическое самоуправление во многих татарских школах функционировало формально даже в конце 1920-х гг.,

что связывалось с прочностью традиционных взглядов на образование (власть должна принадлежать учителю). Детские самоорганизации характеризовались отсутствием самостоятельности, ограниченностью функций, низким количественным составом [18, Оп. 1. Д. 17. Л. 260; 18, Оп. 1. Д. 114. Л. 30, 45, 75, 142].

Перейдем к рассмотрению деятельности пионерских организаций Приенисейской Сибири в послереволюционный период в контексте актуализации социального аспекта нравственного воспитания школьников. Отправной точкой детского коммунистического движения в регионе стал 1923 г. Рассматривая нравственный смысл движения, следует говорить не только о воспитании пионеров в организациях, но и об их последующем влиянии на «неорганизованных» учеников (не входящих в деткомдвижение).

Средствами нравственного воспитания пионеров на этапе зарождения организаций в Красноярском уезде являлись беседы на моральную тематику (о дисциплине, о жизни детей и народов в других государствах, разъяснение законов и обычаев пионеров и др.), проведение кампаний интернациональной направленности (оказание помощи немецким детям, участие в Международной детской неделе и др.), общественно полезный труд (оказание помощи крестьянам в уборке полей и огородов, избе-читальне и т. д.) [10]. Воздействие на неорганизованных учеников происходило посредством организации школьных коллективов юных пионеров, которые собственным примером внедряли пионерские законы и обычаи, привлекали детей к участию в праздниках, кампаниях социально-нравственного характера (например, помощь детям-беспризорникам) [11, Оп. 1. Д. 39. Л. 37]. Уже в первые годы существования (1923–1924 гг.) в Красноярском уезде отмечается определенная воспитательная эффективность как пионерских организаций [8, Оп. 1. Д. 114. Л. 8], так и влияния самих пионеров на неорганизованных учащихся [11, Оп. 1. Д. 40. Л. 21].

1924–1925 гг. отмечены прогрессом в воспитательной деятельности ряда пионерских организаций региона (Канского уезда, уяр-



ской, даурской райорганизации): росли дисциплина, активность, самостоятельность, уровень коллективизма, расширялась общественно полезная работа и иные формы деятельности. Так, в уярской райорганизации организовывались воскресники по уборке народных домов, коллективные огороды, в Канском уезде – уборка общественных садов, воскресники, имело место распространение жетонов в пользу детей Запада, в даурской – помощь избечитальне, сельсовету, женорганизации, бедным семьям, благоустройство территории, сбор средств на борьбу с туберкулезом. Влияние пионеров на остальных школьников приводило также к тому, что они все охотнее вступали в ряды деткомдвижения [11, Оп. 1. Д. 82. Л. 8; 8, Оп. 1. Д. 42. Л. 18; 11, Оп. 1. Д. 158. Л. 31].

Несмотря на видимые успехи пионерского движения в отдельных организациях Приенисейской Сибири уже на этапе его зарождения, в основном работа отрядов характеризовалась однообразием, ограниченностью форм деятельности [8, Оп. 1. Д. 244. Л. 1; 10, Оп. 1. Д. 57. Л. 17, 26], что довольно быстро обусловило не только снижение количественного роста организации [10, Оп. 1. Д. 128. Л. 22], но и падение уровня нравственной воспитанности пионеров (стали чаще встречаться плохое выполнение обязанностей, нарушения дисциплины, законов и обычаев, хулиганство), отмечавшиеся уже в 1925 году [10, Оп. 1. Д. 57. Л. 2–55; 12, Оп. 1. Д. 28. Л. 6]. Данные тенденции отражали общесоюзное явление кризиса пионерского движения, назревшего к 1926 году. Выход из кризиса видели во внедрении новых форм работы и системы конкретных заданий, основанной на региональной специфике и задачах партии [4].

Некоторое улучшение нравственной обстановки наблюдается в 1927/28 учебном году в пионердвижении Красноярского округа [12, Оп. 1. Д. 158. Л. 9], что можно отчасти связать с переходом в 1927 г. на систему конкретных заданий в отрядах Приенисейской Сибири. Задания, как правило, имели общественно-полезную направленность и нередко были связаны с разрешением проблем нравст-

венного характера: борьба с хулиганством, с прогулами в школе, посадка и охрана деревьев, технические навыки пионеров и т. д. [12, Оп. 1. Д. 123а. Л. 195; 12, Оп. 1. Д. 154. Л. 32]. Эффективность системы была отмечена в Красноярском округе: среди пионеров возросла общественная активность и инициатива, среди родителей – интерес к организации [12, Оп. 1. Д. 154. Л. 40]. Однако в Ачинском округе, наоборот, новая система вводилась с трудом, имели место низкая дисциплина и отрицательное поведение пионеров [9, Оп. 1. Д. 219. Л. 5–6].

Взаимодействие пионеров и неорганизованных школьников во второй половине 1920-х гг. происходило через работу форпостов, представительство пионеров в учкомах и комиссиях ученического самоуправления. Усилиями пионеров школьники привлекались к общественной работе и внеклассным мероприятиям, становились более дисциплинированными [12, Оп. 1. Д. 154. Л. 2–4; 18, Оп. 1. Д. 36. Л. 3; 19, Оп. 1. Д. 11. Л. 14; 19, Оп. 1. Д. 11. Л. 34]. Однако в целом воздействие пионерской организации на школу оценивалось низко [7].

Новые законы юных пионеров, вышедшие в 1929 г., определяли главные направления общественно полезного труда участников деткомдвижения в рамках социалистического строительства, что способствовало дальнейшей актуализации социального аспекта нравственного воспитания. Виды общественно полезной работы, к которым привлекались пионеры Приенисейской Сибири, становились все более значимыми и серьезными: участие в хлебозаготовках, в ликбезе, вербовка вкладчиков в сберкассах и т. д. Данный факт способствовал росту общественной активности пионеров и их роли в проведении различных кампаний к 1930 г. [12, Оп. 1. Д. 198. Л. 4, 11; 12, Оп. 1. Д. 244. Л. 29, 44, 115, 158, 161], который, однако, как и в предыдущие годы, был распространен не повсеместно [12, Оп. 1. Д. 244. Л. 221, 224].

Новшествами пионерских организаций Приенисейской Сибири, появившимися на стыке 1920–1930-х гг., стали, во-первых, установ-



ление тесной взаимосвязи пионеров с производством, во-вторых, внедрение метода социалистического соревнования в работу отрядов. Первое новшество было направлено на формирование трудового энтузиазма и ответственного отношения к труду. Взаимосвязь заключалась как в непосредственной помощи в работе предприятий (сортировка железа, сбор утильсырья, участие в выпуске сверхпланового паровоза), так и в борьбе за нравственное отношение к труду и с аморальными явлениями (вербовка рабочих в ударники и проведение их учета, сбор производственных предложений, митинги за сознательное отношение к производству, борьба с прогулами среди рабочих) [12, Оп. 1. Д. 198. Л. 11, 39; 12, Оп. 1. Д. 244. Л. 112].

Метод социалистического соревнования реализовывался в регионе следующим образом: заключались договоры на лучшую работу отряда. В рамках соцсоревнования пионеры боролись за повышение производительности труда, собирали от рабочих рационализаторские предложения, с помощью плакатов агитировали за ударность и бережливое отношение к инструментам, проводили митинги, направленные на борьбу с пьянством, прогулами [12, Оп. 1. Д. 244. Л. 115]. Таким образом, пионеры не только приобщались к трудовой морали, но и внедряли ее в рабочую среду.

Актуализация социального аспекта нравственного воспитания школьников в Приенисейской Сибири в 1920-е гг. проходила в двух направлениях: в процессе развития детских ученических самоорганизаций (с 1920 г.) и пионерского движения (с 1923 г.). Органы ученического самоуправления в исследуемом регионе в 20-е гг. XX века развивались благодаря повсеместному внедрению детских самоорганизаций в школы региона, росту их авторитета, увеличению количества социальных функций, распространению звеньевой системы работы, усилению нравственного контекста их деятельности. Развитие пионерского движения происходило за счет расширения диапазона общественно полезной работы, социально-нравственного воздействия на неорганизо-

ванных учеников, внедрения системы конкретных заданий, новых законов юных пионеров, установления тесной взаимосвязи с производством, введения метода социалистического соревнования в работу отрядов.

В целом процесс актуализации социального аспекта нравственного воспитания школьников в Приенисейской Сибири в 1920-е гг. характеризовался отставанием от центральной части страны, что было обусловлено сменой власти в 1918-1919 гг. и возвращением дореволюционных принципов воспитания, а также его неравномерностью, что можно связать с большой территорией региона, существенными расстояниями между его районами и многонациональностью.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается генезис деятельности ученических самоорганизаций и пионерского движения в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века в контексте актуализации социального аспекта нравственного воспитания школьников. Выявлено, что детское самоуправление развивалось в основном за счет увеличения количества его социальных и нравственных функций, деткомдвижение – благодаря расширению диапазона общественно полезной работы и взаимодействию с неорганизованными учениками. Выделены региональные особенности исследуемого процесса: отставание от центральной части страны и неравномерный характер.

Ключевые слова: актуализация, социальный аспект, нравственное воспитание, Приенисейская Сибирь, 1920-е гг., ученическое самоуправление, пионерская организация.

SUMMARY

The article considers the development of the activities of pupil self-organizations and the pioneer movement in Prienisei Siberia in the 1920s in the context of updating the social aspect of moral education of schoolchildren. It was revealed that children's self-government developed mainly due to the expansion of its social and moral functions, children's movement – due to the expansion of the range of socially useful work and interaction with unorganized students. Regional features of the study process are highly high-



ted: lag behind the central part of the country and uneven nature.

Key words: actualization, social aspect, moral education, Prienisei Siberia, 1920s, pupil self-government, pioneer organization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов В. Опыт организации детской среды на началах школьного самоуправления // Просвещение Сибири. – 1926. – № 9. – С. 51–58.
2. Белых И. Н. Становление нравственного воспитания школьников в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск: РИЦ СибГТУ, 2008. – 23 с.
3. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / гл. ред. С. А. Кузнецов. – 1-е изд. – СПб.: Норинт, 1998. – URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>.
4. Документы ЦК КПСС и ЦК ВЛКСМ о работе Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина. – М.: Молодая гвардия, 1970. – 240 с.
5. Колокольникова З. У., Лобанова О. Б. Практика социального воспитания детей с нарушениями в развитии в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Гуманит. и соц. науки. – 2020. – № 2. – С. 5–15.
6. Колокольникова З. У., Лобанова О. Б. Трудовое воспитание в учреждениях социального воспитания в Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в. // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 165–169.
7. Кудрявцев А. Недостатки, требующие серьезного внимания // Просвещение Сибири. – 1928. – № 3. – С. 100–101.
8. П. 8. Енгубком РЛКСМ // Архивное агентство администрации Красноярского края.
9. П. 99. Ачинский Округком ВЛКСМ // Архивное агентство администрации Красноярского края.
10. П. 993. Красноярский первый городской районный комитет ВЛКСМ // Архивное агентство администрации Красноярского края.
11. П. 995 // Архивное агентство администрации Красноярского края.
12. П. 996 // Архивное агентство администрации Красноярского края.
13. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р [Электронный ресурс] // Официальный сайт компании «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 18.06.2020)
14. Розманова Т. Ю. Народная педагогика Приенисейских старожилов в первой половине XX века // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 11. – С. 81–93.
15. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
16. Закон об образовании РФ. Общие положения Федерального закона об образовании 2020: Статья 2. Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html> (дата обращения: 18.06.2020).
17. Ф.р. 93. Енисейский губернский отдел народного образования // Архивное агентство администрации Красноярского края.
18. Ф.р.137. Красноярский городской отдел народного образования // Архивное агентство администрации Красноярского края.
19. Ф.р. 383. Красноярский городской отдел народного образования // Архивное агентство администрации Красноярского края.
20. Ф.р.925. Красноярская девятилетняя общеобразовательная городская школа № 3 кооперативных организаций и городского коммунального хозяйства // Архивное агентство администрации Красноярского края.
21. Шакиров И. Ш. Национальная татарская школа в Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3021–3025.





М. А. Захарщицева

УДК 001.89+378.016

МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Е.Н. МЕДЫНСКОГО В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Медынский Евгений Николаевич (1885-1957) – российский и советский педагог, деятель народного образования, историк педагогической мысли. Такую краткую информацию о нем дают официальные источники и словари.

Имя Медынского вряд ли хорошо знакомо современным студентам, изучающим историю образования и педагогической мысли как учебную дисциплину, магистрантам и аспирантам, даже тем, кто занимается исследованиями в области истории педагогики как науки [10]. В 2020 году исполнилось 135 лет со дня рождения этого ученого-педагога, историка педагогики. Незаслуженно Е. Н. Медынского отнесли во второй и третий ряд известных ученых-педагогов XX столетия.

Реабилитация советского периода истории образования и педагогической мысли требует восстановления объективной оценки вклада в науку ученых первых десятилетий советской власти. Видным ученым и деятелем народного образования назвал Е. Н. Медынского академик РАО Захар Ильич Равкин в 1985 году, в год столетнего юбилея ученого [18].

Педагогическая деятельность Медынского началась в 1920 году, когда он впервые прочел курс «Истории педагогики» будущим педагогам. И в дальнейшем вся его профессиональная, педагогическая и исследовательская деятельность была связана с историей педагогики. Он был создателем вузовского курса по данному предмету: первых вузовских программ и учебников; принимал участие в разработке всех программ по истории педагогики для педагогических институтов страны в 30–50-е годы XX века. Методическая работа в области истории педагогики как учебной дис-

циплины проходила при непосредственном участии Медынского либо под его научным руководством [4].

Первый советский учебник по истории педагогики в трех томах для советских вузов вышел в свет в 1925-1929 годах, в основу его был положен лекционный курс Медынского. Само название «История педагогики в связи с экономическим развитием общества» указывает на методологическую установку о связи педагогических процессов с социальным и экономическим развитием общества, связи с революционной борьбой народных масс.

И последний советский учебник по истории педагогики создан при участии Медынского в качестве одного из авторов [11]. Таким образом на весь советский период он стал ведущим историком педагогики в стране и оказал мощное влияние на историко-педагогическую подготовку советского учителя.

Медынский пытался найти методологический компромисс между классической историко-педагогической наукой и классовым, партийным подходом к анализу историко-педагогического процесса [17]. Под руководством Н. К. Крупской и А. В. Луначарского Медынский искренне старался овладеть марксистско-ленинской теорией как методологией истории педагогики.

Очевидно, что процесс овладения марксизмом как методологической основой истории педагогики проходил совсем не гладко, с ошибками и трудностями. Свидетельством тому служит небольшая заметка Н. К. Крупской, опубликованная как отзыв на рукопись статьи Медынского, – «За чистоту марксистско-ленинской теории в работах по истории педагогики» (июль 1932 года) [16]. «Эту статью печатать нельзя, – пишет Крупская. – Цель этой работы – раскритиковать Медынского. Дело хорошее... Но то, что авторы пишут о Медынском (на 44 страницах), – образец того, как не надо писать» [12].

Что же не понравилось Крупской в отзыве на рукопись? Авторы просто ругали Медынского, выхватили из контекста цитаты его рукописи. Рецензенты, по мнению Крупской, не назвали основных идей, подходов, не



познакомили даже со структурой книги Медынского, задуманной с целью обоснования марксистско-ленинской методологии истории педагогики.

Громко и страшно звучит со стороны авторов рецензии обвинение Медынского в том, что он «не марксист». Но самое главное, чем осталась недовольна Крупская: «ни одной мысли о том, как же надо написать историю педагогики, нет». Сама она, как известно, была признанным авторитетом именно в этой области знаний как автор хрестоматийной статьи «Народное образование и демократия».

Эта небольшая заметка, на наш взгляд, является образцом рецензирования. В своей бескомпромиссной борьбе «за чистоту марксистско-ленинской теории в работах по истории педагогики» Крупская не щадит ни самого Медынского, ни его рецензентов; ни у кого из них, по ее мнению, не сформировалось правильного понимания методологии истории педагогики.

С годами и опытом преподаватель истории педагогики, методист Медынский стал признанным ученым-педагогом. Сплав марксистской и классической исторической методологии позволил ему создать статьи о творчестве А. И. Герцена [1], П. Ф. Лесгафта [20], Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского [2] и других русских педагогов и просветителей. При его активном участии были подготовлены к изданию педагогические сочинения К. Д. Ушинского, А. С. Макаренки, С. Т. Шацкого и других педагогов [3].

Удивительно актуально звучала сегодня не самая известная статья Медынского о немецкой педагогике. В 2020 году совпали два юбилея – нашей Великой Победы и самого Медынского. Историк педагогики Медынский в статье «Критика немецкой педагогики в трудах русских педагогов» (1944) дает аналитический обзор произведений и позиций российских педагогов, фиксирует их отношение к немецкой педагогике и опыту немецкого воспитания и обучения в разные периоды [15].

Как отмечал Медынский, еще Новиков и Ломоносов указывали на бездушное отношение к детям гувернеров-немцев, заносчивость

ученых, их научный консерватизм. Толстой и Стоюнин [7; 19] возмущались шовинизмом немецких педагогических теорий и высмеивали претензии немецких педагогов на всемирное значение их теорий. Самый блестящий анализ немецкого воспитания и немецкой педагогики, по мнению Медынского, дал Ушинский в статье «О народности в общественном воспитании». «Ушинский правильно подметил характерную особенность учебных планов, программ и учебников немецкой школы – многопредметность и перегрузку, наполнение уроков и учебников мелочными подробностями», – писал Медынский.

На вопрос: «Чего не досказали нам немецкие педагоги?» в статье «Заметки о русской школе» Стоюнин нашел такой ответ: они способствовали сильной бюрократизации только что начавшей складываться русской школы, сухости и педантизму преподавания в ней, муштре и бездушию ее режима.

В «Письме к неизвестному о немецких школах» [15] Толстой писал: «...разложили душу ребенка на память, ум, чувства и т. д., и знают, сколько какого упражнения для какой части нужно», высмеивая самодовольство немецких педагогов, считавших, что все педагогические вопросы у них уже разрешены.

Крупская была первым русским педагогом, показавшим реакционность взглядов немецкого педагога Кершенштейнера на трудовую школу и гражданское воспитание [5]. Медынский считал, что именно она убедительно показала, что главнейшие усилия германской школы и теоретических работ немецких педагогов направлены к тому, чтобы создать нерассуждающего солдата, чтобы привить детям мысль о мнимом превосходстве немецкого народа над другими народами.

Долгие годы общими усилиями российские педагоги разоблачали жестокость, черствость, увлечение муштрой в германской педагогике, пропаганду в этой педагогике презрения к другим народам и призывы к порабощению этих народов, самодовольное восхваление всего немецкого. Школа Германии конца XIX – начала XX века была до крайности милитаризована.



Этот глубокий системный анализ позволил Медынскому выделить новое явление в немецкой педагогике, назвав его «фашистской педагогикой». Фашистская педагогика в лице Крика, Шемма и других отбросила лозунг «гражданского воспитания», оно лишь готовило к фашистскому мракобесию. После захвата власти Гитлером гражданское воспитание в понимании немецких педагогов было заменено лозунгом «расового воспитания», которому Медынский дал такую жесткую оценку: сторонниками расового воспитания «с предельным цинизмом проповедовались культ топора, дрессировка молодежи, как диких зверей, надругательство над культурой и наукой, призывы к порабощению всего мира, убийство мирного населения захваченных стран и областей, грабеж и разрушение культурных ценностей».

Даже с некоторой поправкой на год издания таким неожиданным, острым и интересным историком педагогики предстает в данной работе Медынский, привычный для нас всех автор ортодоксальных советских вузовских учебников.

В годы Великой Отечественной войны, накануне создания Академии педагогических наук (1941, 1942), журнал «Советская педагогика» публикует статьи Медынского, в которых он подводит итоги развития педагогической науки в СССР за 25 лет [13; 14].

В качестве достижений педагогической науки рассматриваемых лет им названо достаточно большое количество диссертаций по истории педагогики, обращение исследователей к архивным материалам, подробное изучение педагогического наследия российских ученых и методистов, а также истории просвещения и школы различных народов СССР.

Доктор педагогических наук Медынский считал, что к началу 40-х годов XX века была построена новая система истории педагогики: ее обоснование, периодизация, трактовка педагогического наследия классиков, введен ряд тем мыслителей и педагогов, отсутствующих ранее в вузовских курсах. В содержании курса истории педагогики советского периода не могли не появиться взгляды философов-

материалистов, социалистов-утопистов, учение Маркса и Энгельса.

Но отмечены Медынским и существенные недостатки развития историко-педагогической науки, которые ярче всего видны при анализе педагогических диссертаций. Нет планирования и учета защищаемых диссертаций, их тематика не отличается разнообразием, «преобладание описательного элемента над анализом и обобщениями», отсутствие критериев оценки диссертаций – таковы, по мнению Медынского, не только недостатки, но и перспективы развития историко-педагогической науки. Следует заметить, что за прошедшие с тех пор десятилетия многие проблемы были решены.

Одну из научных проблем Медынский обсуждает с особенным вниманием. Это проблема отношения начинающих исследователей к наследию ученых предыдущих поколений. «Замалчивание и сплошное опорочивание предшествующих работ говорит чаще всего не о методологической чистоте диссертанта, а свидетельствует о значительном его примитивизме, а изредка даже недобросовестности, о нарушении им элементарных правил научной этики» [13, с. 45], – считает Медынский. И сегодня, к сожалению, встречаются молодые ученые, которые грешат так называемым методологическим плагиатом, не особенно вникая в сущность позиций и идей ведущих ученых, философов, антропологов, психологов, социологов, культурологов, педагогов, а просто в порядке перечисления обозначают их работами методологические основания собственных исследований.

Частым недостатком диссертаций по истории педагогики Медынский считал обилие компилятивных или полукOMPIлятивных страниц. В историко-педагогических диссертациях рассматриваемых лет этим отличались главы о биографии, политических и философских взглядах тех или иных педагогов. Такое положение дел приводило к излишне большому объему диссертаций; многословность – буквально бич диссертаций на педагогические темы, – писал Медынский. Иногда не автор владеет тем богатым материалом, который он



собрал, а наоборот, материал владеет автором – подобный невысокий уровень методологической культуры подводит порой и современных ученых в области истории педагогики.

Обеспокоенность Медынского вызывает и процесс защиты диссертаций. Он отмечает либо полное отсутствие различных научных точек зрения, либо гладкий, вялый диспут на защите, и причину этого видит в том, что сверкающая новизной мысль крайне редка в исследованиях молодых ученых.

Есть у Медынского претензии и к официальным оппонентам. С одной стороны, он согласен с более строгим подходом к оценке диссертаций со стороны рецензентов-оппонентов. Но с другой стороны, его не устраивает и то, что обычно положительные черты в отзыве указываются кратко, указание же недостатков делается детально, вплоть до постраничных ссылок на отдельные выражения.

До сих пор справедливо звучит обвинение Медынского в адрес официальных оппонентов. Он называет их «научными гувернерами», которые исправляют недостатки стиля и исторические неточности, а также повторяют вместе с соискателями элементарные основы методики и техники научной работы. А должны бы стать активными участниками плодотворных научных дискуссий.

Большие надежды в деле повышения научного уровня защищаемых диссертаций Медынский возлагал на коллективы кафедр педагогики университетов и институтов. Необходимо, по его мнению, чтобы при оценке диссертации своего работника кафедра понимала всю свою ответственность и за эту диссертацию, и за ее оценку.

Самым весомым и значимым критерием оценки диссертации является ее научная новизна. Предложение Медынского, сделанное в 40-е годы XX столетия, «впредь принимать к защите диссертации только в том случае, если диссертант использует материал, добытый его предшественниками и при этом вносит в разработку темы элементы научной новизны» сегодня уже не подвергается сомнению, представляется нам очевидным.

Таким образом, Евгения Николаевича Медынского, его творчество за последние сто лет

можно представить как динамику этапов становления, признания, забвения. В настоящее время происходит процесс научной реабилитации советских ученых-педагогов, и современная историко-педагогическая наука позволяет с нового ракурса оценить их наследие. Медынский предстает сегодня интересным ученым историком педагогики, великолепным методистом и преподавателем истории педагогики, а также экспертом и организатором педагогической науки.

АННОТАЦИЯ

В статье особое внимание уделено творчеству Евгения Николаевича Медынского как ученого, методиста вузовского курса истории педагогики и как организатора педагогической науки.

Ключевые слова: история педагогики как учебная дисциплина, история педагогики как наука, методология истории педагогики, диссертации по истории педагогики.

SUMMARY

This article focuses on the work of Yevgeny N. Medinsky as a scientist, methodologist of pedagogical history university courses and as a founder pedagogical science.

Key words: pedagogic history a discipline, pedagogic history as a science, methodology of pedagogic history, thesis on pedagogic history.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арабажин К. И., Герцен-Искандер А. И. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.
2. Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования. – М.: Просвещение, 2005. – 191 с.
3. Богуславский М. В. Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм. – М.: МГПУ, 2007. – 311 с.
4. Богуславский М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический аннконтекст). – М.: ИТИП РАО, 2007. – 236 с.
5. Богуславский М. В. Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков. – М.: Изд-во Московского Культурологического лица, 2002. – 96 с.



6. Валовой Д., Валовая М., Лапшина Г. Держновение. – М.: Молодая гвардия, 1989. – С. 194–206.

7. Витберг Ф. А., В. Я. Стоюнин как педагог и человек: речь Ф. А. Витберга. – СПб., 1899. – 20 с.

8. Занков Л. В. Обучение и развитие. – 1975.

9. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – 3-е изд., дополн. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.

10. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. – М., 2003. – 224 с.

11. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.

12. Крупская Н. К. Отзыв на рукопись статьи «За чистоту марксистско-ленинской теории в работах по истории педагогики» // Педагогические сочинения в 10 томах. – Т. 10. – С. 450.

13. Медынский Е. Н. О диссертациях по педагогическим наукам // Советская педагогика. – 1941. – № 6. – С. 40–48.

14. Медынский Е. Н. Педагогические науки в СССР за 25 лет // Советская педагогика. – 1942. – № 11–12. – С. 12–17.

15. Медынский Е. Н. Критика немецкой педагогики в трудах русских педагогов // Советская педагогика. – 1944. – № 11–12. – С. 36–43.

16. Мыслители образования. – М.: Прогресс, 1994. – Т. 2. – 416 с.

17. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. – М., 2003. – 528 с.

18. Равкин З. И. Видный ученый и деятель народного образования (к 100-летию Медынского) // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 110–114.

19. Тушиков Н. М. Стоюнин, Владимир Яковлевич // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890–1907.

20. Шабунин А. В. П. Ф. Лесгафт. – М.: Медицина, 1982. – 80 с.

**А. В. Глузман, М. Я. Коварская,
М. М. Перельштейн,
Л. Т. Файзрахманова**

УДК 378.147:78

ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Ф ортепианная школа России известна во всем мире. История ее становления связана с созданием Петербургской (1862 г.) и Московской (1866 г.) консерваторий. Их первыми директорами стали Антон Григорьевич и Николай Григорьевич Рубинштейны – выдающиеся просветители музыкальной культуры, пианисты, педагоги, основоположники системы профессионального музыкального образования в России второй половины XIX века. В Московской консерватории на протяжении многих лет директорский пост занимали композитор С. И. Танеев (1885–1889 гг.), известные, незаурядные личности в мире музыки и фортепианного исполнительства В. И. Сафонов (1889–1906 гг.), А. Б. Гольденвейзер (1922–1924 и в 1939–1942 гг.), К. Н. Игумнов (1929–1934 гг.), Г. Г. Нейгауз (1935–1937 гг.). Пианистами, которые прославили русскую фортепианную школу за рубежом в конце XIX и начале XX столетий, были А. Г. Рубинштейн, Н. Г. Рубинштейн, С. В. Рахманинов, В. И. Сафонов, А. Н. Скрябин, К. Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер, С. И. Танеев, Ф. М. Блуменфельд. Родоначальником ленинградской фортепианной школы стал Л. В. Николаев, который подготовил блестящую плеяду музыкантов: Д. Д. Шостакович, В. В. Софроницкий, М. В. Юдина, С. И. Савшинский, Н. Е. Перельман, П. А. Серебряков.

Несомненно, интересен феномен выдающихся педагогов, которые воспитали весомых по значимости их таланта учеников.





Ярким представителем русской фортепианной школы явился К. Н. Игумнов, который за 50 лет работы в Московской консерватории (с 1899 по 1948 гг.) воспитал свыше 500 учеников. Среди них такие выдающиеся пианисты разных поколений, как Л. Н. Оборин, Я. В. Флиер, М. И. Гринберг, Я. И. Мильштейн, Б. М. Давидович, А. А. Бабаджанян, Н. Л. Штаркман. Л. Н. Оборин и Я. В. Флиер были известными концертирующими пианистами, воспитав плеяду музыкантов-исполнителей, известных за рубежом во многих странах мира, – Л. Н. Власенко, М. С. Воскресенский, ставших впоследствии профессорами Московской консерватории.

В течение XX века русская фортепианная школа стала известной во всем мире. С. Т. Рихтер, Э. Г. Гилельс, В. В. Софроницкий по праву считались одними из крупнейших пианистов столетия. Советские пианисты второй половины прошлого столетия – Л. Н. Власенко, В. К. Мержанов, Д. А. Башкиров – вели активную концертную деятельность, играя в лучших филармонических залах страны и гастролируя по разным странам. Их исполнение отличалось безукоризненным техническим совершенством, чувством времени и стиля, свидетельствующим об их незаурядном мастерстве и глубокой индивидуальности исполнения.

Большую роль в развитии *методологии музыкального искусства и исполнительства* в XX веке сыграли Б. В. Асафьев, Л. С. Выготский, Ю. А. Кремлев, Л. Н. Мазель, В. В. Медушевский, В. В. Назайкинский, А. Н. Сохор, Б. М. Теплов, В. А. Цуккерман, Б. Л. Яворский. В их работах были обоснованы философские основы музыкального искусства как художественно-творческого феномена, отражающего особенности эстетической среды человека, индивида, личности, индивидуальности. Б. В. Асафьев справедливо подчеркивал, что «музыка как искусство не существует вне процесса социальной коммуникации, поскольку она – прежде всего искусство человеческого общения» [2, с. 63].

Одной из первых фундаментальных работ, раскрывающих психологическую сущ-

ность музыкальной одаренности, слуховых представлений и музыкальных способностей, явилось исследование Б. Т. Теплова [20]. Говоря о том, что музыкальные способности не существуют независимо друг от друга и образуют органическую систему музыкальных способностей, он называл способность к эмоциональной отзывчивости на музыку центром музыкальности, на основе которого строится вся художественно-творческая профессиональная направленность будущего профессионала.

Л. А. Мазель [9; 10] и В. А. Цуккерман [11] исследовали проблемы музыкального развития, формирования культуры музыкального восприятия. В своих работах они рассматривали вопросы анализа и строения музыкальных произведений, постижения идейно-образного содержания произведений с позиций «целостного общепознавательного анализа» (Л. А. Мазель). Именно такой анализ стимулирует поиски и пробы, направленные на максимальное выяснение интонационно-выразительных особенностей произведения, его интерпретации в соответствии с возможностями и опытом обучающегося.

В работах Е. В. Назайкинского [14; 15] рассмотрены особенности психологии музыкального восприятия и логики музыкальной композиции. Исследуя различные аспекты формирования культуры музыкального восприятия, автор подчеркивал, что под этим феноменом понимается особая структурно-функциональная организация комплекса музыкальных способностей.

В. В. Медушевский [12] обосновал закономерности и средства художественного воздействия музыки, стилей и жанров. Его работы посвящены духовно-нравственным основам музыкального искусства.

В контексте *педагогического и методического* осмысления феномена обучения фортепианной игре представляют интерес труды выдающихся пианистов-педагогов – А. Д. Алексеева, Л. А. Баренбойма, Г. Г. Нейгауза, Г. М. Когана, С. И. Савшинского, С. Е. Фейнберга, посвященные истории и теории пианизма, психолого-педагогическим и методическим ас-



пектам формирования и развития обучающихся игре на фортепиано, овладения основами технического и эмоционально-личностного мастерства. Так, Г. Г. Нейгауз [16], Г. М. Коган [7], С. И. Савшинский [18], С. Е. Фейнберг [22] в своих многолетних педагогических опытах раскрывали содержание методик и технологий освоения форм, приемов и способов работы в классе фортепиано. Подчеркивая основной смысл музыкально-познавательной деятельности, Г. Г. Нейгауз обращал внимание на достижение конкретной исполнительской цели в процессе работы над музыкальным произведением. Он справедливо отмечал: «...чем яснее цель, тем яснее она диктует средства для ее достижения. Метод моих занятий вкратце сводится к тому, чтобы играющий как можно раньше уяснил себе то, что мы называем «художественным образом», то есть содержание, смысл, поэтическую сущность музыки, и досконально сумел бы разобраться (назвать, объяснить) с музыкально-теоретических позиций в том, с чем он имеет дело. Эта ясно осознанная цель и дает играющему возможность стремиться к ней, достигая ее, воплотить в своем исполнении...» [16, с. 14]. Г. М. Коган особое внимание обучающихся фортепианной игре обращал на работу над звуком, его певучестью, в основе которого лежит «способ сочетания звуков, слияния их в интонацию, предложения, периоды, способы фразировки» [7, с. 21].

Л. А. Баренбойм подробно останавливался на проблемах формирования музыкального мышления, направленного на «развивающее обучение» как основы становления музыканта-исполнителя и будущего педагога. В своих работах Л. А. Баренбойм опирался на общедидактические принципы сознательности, творческой активности и самостоятельности, рассматривая систему «косвенных дидактических приемов», которая включала приемы специальной группировки и организации музыкального материала, оперирование текстом (его изменение, дополнение, корректировка, сочинение). Таким приемами, предусматривающие индивидуальный подход к изучаемому материалу, оказывают существенное влияние

на совершенствование общей музыкальности обучающегося и требуют от него определенной организации интеллектуальной деятельности. Л. А. Баренбойм справедливо отмечал, что и «при оперировании простейшим музыкальным материалом воспитываются умения анализировать, абстрагировать, обобщать и гибко мыслить» [3, с. 66].

В контексте темы статьи отметим, что развитие музыкально-педагогического образования в СССР в 50–60 годах XX столетия связано с организацией в педагогических институтах факультетов и кафедр музыкальной направленности. Это было обусловлено необходимостью формирования общей и художественно-эстетической культуры у детей дошкольного и подросткового возраста. В те годы особое внимание начали уделять подготовке учителя музыки, стала воплощаться позиция Б. В. Асафьева о том, что учитель музыки – это музыкант-универсал: педагог и лектор, историк музыки и исполнитель [2].

В системе музыкально-педагогического образования второй половины XX столетия сыграли особую роль О. А. Апраксина, Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, Т. Л. Берман, Н. А. Ветлугина, Г. М. Цыпин. Методы работы, направленные на совершенствование фортепианного обучения студентов музыкально-педагогических факультетов, нашли отражение в работах Г. С. Дидыч, Е. Ф. Карповой, Т. Г. Мариупольской, К. П. Матвеева, В. И. Муцмаера, А. Ф. Назарова, И. Н. Немыкиной, М. М. Перельштейна, А. В. Глузмана, К. А. Цатурян, Л. Т. Файзрахмановой, Г. В. Яковлевой.

Одной из самых важных проблем фортепианной подготовки, которая исследуется на протяжении последних лет, является формирование и развитие *профессионального мышления* будущих учителей музыки. Известно, что данный процесс осуществляется в ходе изучения всех музыкально-исторических, музыкально-теоретических и специальных дисциплин. Их освоение направлено на познание музыкальной мысли, постижение законов музыкального искусства, закономерностей музыкального творчества и осмысленное вопло-



шение художественно-образного содержания музыкальных произведений. Этой проблеме посвящены многие исследования ученых, педагогов-практиков и методистов. Так, Г. М. Цыпин [23] раскрыл содержание системы фортепианной подготовки будущего учителя музыки, направленной на формирование музыкального слуха, музыкально-ритмического сознания, памяти, двигательного-моторных умений. По его мнению, подготовка студентов к реализации принципа развивающего обучения при обучении игре на фортепиано предполагает интегрирование всех знаний и умений, полученных по общей и музыкальной педагогике и психологии, теории и методике музыкального воспитания. Таким образом, главной целью фортепианной подготовки будущего учителя музыки является не подготовка музыканта-исполнителя, а специалиста, имеющего богатый опыт в различных областях музыкальной науки и практики, и самое главное – способного свободно оперировать этими знаниями, актуализировать их при решении возникающих в процессе работы педагогических задач.

В научных и методических трудах В. И. Муцмахера нашли отражение технологии творческого развития будущего учителя – музыканта в классе фортепиано. В его авторской методике рассматривались приемы «смысловой группировки и смыслового соотнесения» текста, направленного на интеллектуально-эмоциональное осмысление информации, заложенной в музыкальных произведениях. Основная идея ученого и практика заключалась в том, что музыкальное произведение является основным содержательным учебным материалом в музыкально-познавательной деятельности обучающегося. В практике музыкального обучения выработана закономерность изучения произведения, определяющая целый комплекс приемов учебной работы, целесообразно используемый в той или иной стадии с целью совершенствования технического исполнения [13].

В трудах Л. Г. Арчажниковой представлена система обобщенных приемов учебной работы, используемых учителем музыки как

в процессе организации самостоятельной работы обучающихся, так и при разучивании музыкальных произведений в фортепианном классе. По мнению исследовательницы, в систему обобщенных приемов входят следующие:

- организация работы над музыкальным произведением (чтение с листа, ознакомление, всесторонний анализ, внутренний план действий, работа с фрагментами, целостное представление исполнения, создание исполнительской интерпретации);

- развитие музыкального мышления (целостный анализ, мысленное представление художественного образа, взаимосвязь музыкально-слуховых и двигательных представлений, слуховой самоконтроль);

- управление учебной деятельностью (планирование учебной работы, организация самостоятельной работы, подготовка к публичному исполнению) [1, с. 31–34].

Методику преподавания фортепиано активно и целенаправленно разрабатывал М. М. Перельштейн, который установил, что необходимым условием успешной музыкальной деятельности обучающегося, и обосновал методику полусамостоятельной работы как формы управления процессом обучения. В его работах приведены данные по психофизическому развитию индивида в период юности и взрослости. Ученый призывал педагогов учитывать потребности, интересы и «музыкальную биографию» каждого обучающегося, стремиться к воспитанию «настроенного на самопознание и самосовершенствование мыслящего слушателя и грамотного, эмоционального, интеллектуального исполнителя, умеющего прочесть с листа доступное музыкальное произведение как книгу, охватывая его в целом, а не читая «по слогам» [17, с. 160].

В работах А. В. Глузмана раскрываются особенности формирования системы обобщенных приемов учебной работы в классе фортепиано у будущих учителей музыки [5]. По его мнению, основной целью подготовки музыканта-профессионала является формирование исполнителя-интерпретатора, просве-



тителя, исследователя на основе интеграции дисциплин, ориентированных на осознанное отношение к образно-выразительному миру музыкального искусства.

Научные труды Л. Т. Файзрахмановой посвящены формированию художественно-творческих умений будущих учителей музыки в классе фортепиано, а также рассмотрению функциональной структуры педагогической деятельности учителя-музыканта [21].

Проведенный обзор научной и методической литературы показывает, что анализ различных аспектов подготовки будущего учителя музыки в фортепианном классе актуален и сегодня для системы музыкально-педагогического образования. Остановимся на некоторых из них.

Одним из главных аспектов профессионально-педагогической подготовки учителя музыки является *профессиональное владение инструментом*, поскольку живое исполнение учителя, сопровождаемое образной и выразительной речью, вызывает наиболее активный эмоциональный отклик на музыку. Инструментальная музыка, исполненная на фортепиано, выполняет эстетическую, познавательную и воспитательную роль. Известно, что фортепиано – полифункциональный инструмент, позволяющий исполнять на нем музыку любых видов, жанров, стилей – от небольшой вокальной или инструментальной пьесы до монументальной партитуры.

Широкими развивающими возможностями обладает *концертно-исполнительский и учебно-педагогический репертуар для фортепиано*, охватывающий множество самых различных художественно-эмоциональных феноменов, когда-либо имеющих место в истории музыкальной культуры. Обучение игре на фортепиано в музыкально-педагогических высших образовательных учреждениях предполагает ознакомление и приобщение обучающихся к лучшим образцам европейской и национальной музыкальной культуры. Освоение классических фортепианных произведений, музыки представителей импрессионизма, современной зарубежной музыки XX века, произведений русских и советских композиторов состав-

ляет основу репертуара, обязательного для обучения в классе фортепиано. Внимательно изучая произведения композиторов-классиков, глубоко постигая их содержание и эмоциональную суть, каждый обучающийся обязательно почувствует себя сопричастным этому великому искусству.

Вместе с тем развивающим фактором является постижение произведений композиторов, проживающих в определенном регионе многонациональной страны, в которых отражается интонационная составляющая музыки любого народа. Опыт показывает, что планомерная работа по освоению народных мелодий и сочинений композиторов, создающих образцы национальной, в том числе и фортепианной музыки, влияет на результаты в музыкально-эстетическом развитии, способствует патриотическому и гражданскому воспитанию подрастающего поколения.

Одним из широко обсуждаемых педагогическим сообществом в последнее время является вопрос об *исполнительской практике*, которая является одной из важных форм подготовки учителя музыки на музыкально-педагогических факультетах университетов. В свете новых требований федеральных государственных образовательных стандартов огромное значение приобретает умение учителя музицировать высокопрофессионально, образно, ярко. И хотя педагогические вузы не призваны готовить концертующих исполнителей, в то же время они обязаны выпускать музыкантов-педагогов, способных концерттировать в школьной аудитории. Это, в свою очередь, влечет за собой необходимость формирования у учителя музыки основ исполнительской деятельности, включающих профессионально-исполнительские знания, навыки, а также приемы методической работы над произведениями различных форм, стилей и жанров. Известными формами исполнительской практики являются концерт с аннотациями исполняемых произведений, музыкальная беседа у рояля, тематическая лекция-концерт, музыкальные утренники и вечера, музыкальная «экскурсия», музыкальная викторина. Названные формы органично сочетают



в себе возможность выступления как в концертных условиях общеобразовательных учреждений, так и в процессе индивидуально-коллективной работы с отдельными воспитанниками. Таким образом, в процессе просветительно-исполнительской деятельности будущий учитель музыки является носителем и воспитателем эстетических вкусов и нравственных убеждений учащихся дошкольных и средних образовательных учреждений.

Одним из важнейших направлений подготовки современных учителей музыки является формирование у них системы *научно-методических* компетенций. Магистранты, окончившие ранее музыкальные училища, наряду с основной квалификацией «Учитель музыки» получают методическую подготовку в области избранной специализации – фортепиано, вокал, дирижирование, теория музыки. Формирование системы теоретических знаний и методических умений по фортепиано у выпускников музыкально-педагогических факультетов является основным условием их эффективной профессиональной работы в качестве преподавателей музыкальных школ и колледжей. Содержание методики обучения игре на фортепиано должно включать методологию научного исследования, музыкальную эстетику, музыкальную психологию, историю и теорию исполнительства, историю пианизма, теорию и технологию обучения игре на инструменте, концертно-исполнительскую практику. Несомненно, предложенные выше дисциплины в процессе их освоения интегрируются и взаимодействуют друг с другом. Итогом такой интеграции является освоение обучающимися теоретических положений и ведущих принципов теории и методики фортепианного обучения, конструирование системы обобщенных приемов деятельности на основе выработанных исполнительских концепций, построение индивидуальной модели обучения и реализация ее в практике общего музыкального образования.

Обобщая некоторые идеи, изложенные в теоретических исследованиях, а также учитывая многолетний опыт работы авторов статьи, которые начинали свой педагогический

путь с должности ассистента и впоследствии заняли должности доцентов и профессоров музыкально-педагогических факультетов Казани, Москвы, Уфы, Симферополя и Ялты, подчеркнем, что основной задачей подготовки учителя музыки является формирование личности и индивидуальности обучающегося в классе фортепиано. Реализация данной задачи предполагает, прежде всего, непосредственное взаимодействие обучающегося с преподавателем по классу фортепиано, поскольку именно так возможно раскрытие индивидуальных мотивов, целей, возможностей, особенностей темперамента, развивающихся в процессе всего периода обучения. В процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса по классу фортепиано происходит становление и развитие художественно-педагогического общения, которое впоследствии является самым важным фактором профессиональной деятельности воспитателя и учителя музыки в дошкольном образовательном учреждении и средней школе.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются исторические и теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей музыки в фортепианном классе. Представлены взгляды ученых и практиков на выбор методики обучения игре на фортепиано в педагогическом вузе. Рассматриваются основные положения технологии художественно-эмоционального развития обучающихся музыкально-педагогических высших учебных заведений в процессе освоения музыкальных произведений.

Ключевые слова: история и теория музыкального образования, обучение игре на фортепиано, профессионально-педагогическая подготовка, будущие учителя музыки.

SUMMARY

The article reveals the historical and theoretical aspects of the professional training of future music teachers at the Piano Class. The views of scientists and practitioners on the choice of teaching methods to play the piano in a pedagogical University are presented. The main provisions of the technology of artistic and emotional development of students of musical and pedagogical higher educational institutions



in the process of mastering musical works are considered.

Key words: history and theory of music education, learning to play the piano, professional pedagogical training, future music teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Формирование обобщенных приемов и действий в музыкально-исполнительской подготовке учителя // Профессиональная направленность музыкального образования в педвузе. – Саратов: Саратов. гос. пед. ин-т, 1985. – С. 62–69.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
3. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. – М.: Советский композитор, 1973. – 352 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 331 с.
5. Глузман А. В. Совершенствование самостоятельной деятельности будущих учителей музыки в процессе освоения системы обобщенных приемов учебной работы: метод. рекомендации. – Ялта: ГПА КФУ им. В. И. Вернадского, 2019. – 32 с.
6. Коварская М. Я., Перельштейн М. М. Проблема изучения передового педагогического опыта учителя музыки // Профессиональная подготовка учителя музыки. – Казань: КГПИ, 1990. – С. 91–113.
7. Коган Г. М. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1979. – 182 с.
8. Кремлев Ю. А. Очерки по эстетике музыки. – М.: Советский композитор, 1972. – 272 с.
9. Мазель Л. А. Строение музыкальных произведений. – М.: Музыка, 1979. – 536 с.
10. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки: Теоретический очерк. – М.: Музыка, 1983. – 72 с.
11. Мазель Л. А., Цуккерман В. А. Анализ музыкальных произведений. – М.: Музыка, 1967. – 752 с.
12. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 291 с.
13. Муцмакер В. И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его специальной подготовки: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М.: Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1989. – 32 с.
14. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
15. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
16. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музгиз, 1961. – 319 с.
17. Перельштейн М. М. Роль приемов сольфеджирования и музыкально-исполнительского анализа в процессе начального обучения взрослых игре на фортепиано // Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на музыкальных факультетах. – Казань: КГПИ, 1984. – С. 150–158.
18. Савшинский С. И. Пианист и его работа. – М.: Классика-XXI, 2002. – 244 с.
19. Сохор А. Музыка как вид искусства // Вопросы социологии и эстетики музыки. – М., 1981. – 192 с.
20. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42–222.
21. Файзрахманова Л. Т. Формирование художественно-творческих умений будущих учителей музыки в классе фортепиано // Профессиональная подготовка учителя музыки. – Казань: КГПИ, 1990. – С. 7–18.
22. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 595 с.
23. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.





МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ



М. А. Мазниченко, Д. Н. Лопатинский

УДК 371.322

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Прогнозе научно-технологического развития России на период до 2030 г. поставлена цель – «обеспечение глобальной конкурентоспособности и технологического лидерства России в экономике и обществе будущего» [12]. Значимую роль в достижении этой цели играет среднее профессиональное образование (СПО). Потребность в специалистах со средним профессиональным образованием на российском рынке труда растет и составляет 30–36 % от общей потребности в кадрах [13]. Однако, согласно статистическим данным, в первые 2 года после освоения программы СПО трудоустраиваются лишь 30 % выпускников, из них по специальности – только половина; «в результате «на выходе» мы имеем систему подготовки кадров с коэффициентом полезного действия 15 % и стоимостью подготовки одного «эффективного» выпускника, сопоставимой со стоимостью обучения в Оксфорде» [4]. Повышение качества подготовки по программам СПО и востребованности выпускников этих программ на рынке труда возможно в том числе посредством совершенствования технологий их реализации.

В соответствии с Методическими рекомендациями Минобрнауки в реализации программ СПО применяются традиционные (основанные на традиционных (физических) ресурсах образования (слово учителя, учебник) технологии: развивающее обучение; коллективная система обучения; технология реше-



ния исследовательских задач (ТРИЗ); технологии организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся; технология модульного и блочно-модульного обучения; технология «дебаты»; технология развития критического мышления; лекционно-семинарская система обучения; технология использования в обучении игровых методов (ролевых, деловых и других видов обучающих игр); обучение в сотрудничестве; здоровьесберегающие технологии; система совокупной оценки учебных достижений «портфолио»; технологии интерактивного обучения [11].

Новый этап цифровой революции, сделавший цифровые технологии общедоступным и надежным средством решения различных, в т. ч. образовательных задач, актуализировал внедрение в образовательный процесс СПО цифровых технологий. Внедрение таких технологий необходимо и с целью подготовки кадров для высокопроизводительных рабочих мест, число которых в соответствии со стратегическими документами к 2024 году должно составить 25 млн. На решение этой задачи направлены федеральные проекты «Цифровая образовательная среда» (национального проекта «Образование») и «Кадры для цифровой экономики» (национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации»).

Анализ практики использования цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования показывает, что такие технологии не всегда способствуют развитию существующих и внедрению новых педагогических практик, зачастую автоматизируют неэффективные технологии. Мы предположили, что интеграция цифровых технологий с эффективными традиционными технологиями может усилить их дидактический эффект и, в конечном счете, – качество подготовки выпускников. Цель статьи – описать модели продуктивной интеграции цифровых и традиционных технологий в реализации программ среднего профессионального образования.

В настоящее время в педагогической науке сложились предпосылки для разработки таких моделей:

– выдвинута идея синтеза и взаимообогащения дидактических концепций (В. И. Загвязинский [9], Л. А. Артемьева, М. А. Махмутов [1]);

– обоснована возможность и продуктивность интеграции методов и технологий обучения (В. С. Безрукова [3], С. И. Архангельский [2]);

– разработана теория интеграции форм организации обучения (Г. И. Ибрагимов [10]);

– разработаны и успешно применяются интегрированные технологии обучения, представляющие собой синтез двух и более традиционных технологий: технология знаково-контекстного обучения (А. А. Вербицкий [6]), гибкая технология проблемно-модульного обучения (М. А. Чошанов [15]), технология личностно-ориентированного развивающего обучения (И. С. Якиманская [16]), технология учебного проектирования как интеграция технологий проблемного и практического обучения (Дж. Дьюи [8]), кейс-технология, объединяющая ролевые игры, учебное проектирование и ситуативный анализ (Х. К. Лэнгдел) и др.;

– разработана и применяется в системе профессионального образования технология смешанного обучения, интегрирующая традиционную лекционно-семинарскую и цифровые технологии обучения;

– описаны уровни изменения педагогической практики с использованием цифровых технологий: замещение, улучшение, изменение, преобразование (А. Ю. Уваров [14]);

– раскрыты способы интеграции педагогических и цифровых технологий: включение в образовательные технологии отдельных цифровых инструментов; взаимодействие и сочетание отдельных элементов педагогических и цифровых технологий; преобразование взаимодействующих элементов разных технологий; обогащение педагогической технологии элементами цифровых технологий; модернизация образовательных технологий на основе применения современных цифровых инструментов (Н. П. Гончарук, Е. И. Хромова [7]);

– разработаны модели интеграции цифровых (открытые массовые онлайн-курсы) и пе-



дагогических технологий в процессе подготовки будущих инженеров: (1) все виды занятий реализуются в традиционном формате, в качестве дополнительного ресурса используются материалы массовых открытых онлайн-курсов, при этом отдельные элементы этих онлайн-курсов встраиваются в очный учебный процесс; (2) трансформация учебного процесса, частичный перенос в электронную среду, при этом используемый онлайн-курс обеспечивает эффективное самостоятельное обучение и самообразование студентов [7].

Данные наработки требуют научного осмысления с позиций целей и специфики среднего профессионального образования.

Логика исследования строилась следующим образом:

- определение на основе анализа стратегических документов приоритетных задач модернизации и развития среднего профессионального образования в РФ;

- отбор традиционных и цифровых технологий, позволяющих решать эти задачи;

- построение матрицы дидактических возможностей традиционных и цифровых технологий в формировании компетенций, определенных ФГОС СПО, удовлетворении личных образовательных потребностей обучающихся и оптимизации выполнения педагогом СПО своих профессиональных функций;

- описание моделей интеграции традиционных и цифровых технологий, позволяющих взаимоусиливать и взаимодополнять их дидактические возможности.

Выполненный анализ стратегических и методических документов, касающихся реализации программ среднего профессионального образования, позволил систематизировать традиционные технологии реализации программ СПО в соответствии с четырьмя приоритетными направлениями развития отечественного профессионального образования:

Приоритетное направление «Адаптация системы подготовки квалифицированных кадров под требования современной высокотехнологичной экономики» – **технологии, обеспечивающие развитие интеллекта, креа-**

тивности, критического мышления, универсальных компетенций:

- традиционные: технологии проблемного, развивающего, программированного, интегративного обучения, технологии развития критического мышления, обучения в сотрудничестве, решения исследовательских и творческих задач (ТРИЗ);

- цифровые: технология «перевернутый класс», интеллектуальные обучающие системы; технологическое конструирование с использованием специализированных устройств, робототехники; технологии группового создания и использования MR-приложений; видеоконференции, чат-боты, групповые компьютерные деловые игры, образовательные веб-квесты.

С приоритетным направлением развития системы СПО «Усиление практической подготовки обучающихся» соотносятся **технологии, позволяющие вовлекать обучающихся в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность и развивать у них профессиональные компетенции:**

- традиционные: технологии дуального обучения, контекстного обучения, учебного проектирования, мастерских, игровые технологии;

- цифровые: технологии геймификации, «упаковки» традиционного содержания в учебные проекты, цифровые измерительные инструменты, виртуальные лаборатории, компьютерные тренажеры и симуляторы, технологии компьютерного моделирования.

Приоритетному направлению «Развитие сетевых форм обучения» соответствуют **технологии гибкого формирования и реализации образовательных программ:**

- традиционные: модульные технологии;

- цифровые: сетевые технологии, дистанционные образовательные технологии, технологии электронного обучения, цифровые учебно-методические комплексы; технологии организации учебных коммуникаций (чат-боты, мессенджеры, электронная почта, корпоративные универсальные коммуникационные системы, системы управления обучением (LMS), массовые открытые онлайн-курсы; технологии электронного документооборота.



Приоритетную задачу «Усиление вариативности образовательных программ» позволяют решать **технологии, направленные на личностную ориентацию образовательного процесса:**

– традиционные: технология дифференцированного (разноровневого) обучения, индивидуализации обучения, витагенного обучения;

– цифровые: технологии персонализированной организации образовательного процесса, адаптивного онлайн-обучения, настраиваемые учебные материалы, консультационные системы, технологии виртуальной, дополненной и смешанной реальности, технологии аутентичного оценивания, ассистивные технологии (для обучающихся с ОВЗ).

Соотнесение дидактических возможностей выбранных технологий в формировании компетенций, определенных ФГОС СПО, удовлетворении личных образовательных потребностей обучающихся и оптимизации выполнения педагогами СПО своих профессиональных функций позволило построить **матрицу дидактических возможностей** (см. табл. 1).

Матрица позволяет выбирать интегрируемые технологии. Здесь возможны **два варианта сочетания традиционных и цифровых технологий:**

– «взаимоусиление» – интегрируются технологии, обладающие одинаковыми возможностями, которые могут усилиться за счет интеграции;

– «взаимодополнение» – отбираются технологии, обладающие взаимодополняющими, взаимокompенсирующими возможностями.

Примером **взаимоусиливающей интеграции традиционных и цифровых технологий** может выступить интеграция технологии развивающего обучения и интеллектуальных обучающих систем. Интеллектуальные обучающие системы и предоставление обучающимся большого объема фактологической информации может облегчить решение задач, направленных на развитие умений теоретического обобщения, формирование способности к переносу и расширению области приложения осваиваемых понятий. «Интеллектуаль-

ные алгоритмы дают возможность быстро восполнить необходимые знания и облегчить понимание. Таким образом, существенно сокращается время, которое обучаемый тратит на знакомство с информацией, и это позволяет уделить больше времени формированию компетентностей решения комплексных задач и выработке способности к переносу» [14].

Примером **взаимодополняющей интеграции** может выступить персонализированная организация образовательного процесса, интегрирующая традиционную технологию дифференцированного обучения и адаптивные обучающие программы.

С опорой на имеющиеся разработки (уровни изменения педагогической практики с использованием цифровых технологий [14], способы интеграции педагогических и цифровых технологий [7]) мы выделили применительно к специфике реализации программ СПО четыре модели интеграции традиционных и цифровых технологий по степени их дидактической продуктивности:

– **Модель «Дополнение»** – концептуальные идеи традиционной технологии реализуются цифровыми средствами. Например, учебный видеоролик, мультимедийная презентация иллюстрируют содержание традиционной лекции; материалы для подготовки к семинарскому занятию размещаются на образовательной платформе с помощью облачных технологий; контрольные работы направляются преподавателю по электронной почте; при выполнении исследовательских и учебных проектов используются технологии больших баз данных; тестирование проводится в электронной форме и т. д.

– **Модель «Замещение»** – цифровая технология развивает идеи уже известной традиционной технологии. Например, дистанционное обучение с использованием цифровых технологий основывается на давно применяемой в педагогике идее: «люди учились, выписывая ученые книги, путешествуя за известными лекторами, просматривая просветительские передачи» [5]. «Норма диалогического решения учебных задач не возражена цифровыми технологиями, но стала фундаментом их относительно простого применения в об-



Таблица 1

Матрица дидактических возможностей традиционных и цифровых технологий

<i>Решаемая дидактическая задача</i>	<i>Традиционные технологии</i>	<i>Цифровые технологии</i>
Возможности технологий в развитии общекультурных и профессиональных компетенций, определенных ФГОС СПО		
Решение репродуктивных задач профессиональной деятельности (по алгоритму)	Технологии программированного обучения	Интеллектуальные обучающие системы; Технологии адаптивного онлайн-обучения
Решение творческих, проблемных задач профессиональной деятельности	Технологии развивающего обучения; Технологии проблемного обучения; ТРИЗ-технологии	Технологическое конструирование с использованием специализированных устройств; Технологии обучения с использованием робототехники
Решение исследовательских задач	Технология учебного проектирования; ТРИЗ-технология; Моделирование, экспериментирование	Цифровые технологии «упаковки» традиционного содержания в учебные проекты; Цифровые измерительные инструменты и компьютерные лаборатории; Технологии компьютерного моделирования
Осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности	Самостоятельная работа с учебником	Технологии искусственного интеллекта; Облачные технологии; Технологии больших данных; Электронные библиотечные, электронно-справочные системы; Цифровые учебно-методические комплексы
Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие	Тренинговые технологии	Технологии смешанного обучения; Настраиваемые учебные материалы; Консультационные системы
Работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами	Технологии группового обучения; Коллективный способ обучения; Групповая дискуссия	Технологии группового создания и использования MR-приложений; Видеоконференции; Групповые компьютерные деловые игры; Образовательные веб-квесты
Осуществлять устную и письменную коммуникацию с учетом особенностей социального и культурного контекста	Кейс-технологии; Традиционные интерактивные технологии (групповая дискуссия. Выполнение групповых учебных заданий, проектов)	Чат-боты; Сетевые технологии; Мессенджеры, электронная почта, корпоративные универсальные коммуникационные системы
Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках	Технологии самостоятельной работы с документами	Цифровые справочно-поисковые системы



<i>Решаемая дидактическая задача</i>	<i>Традиционные технологии</i>	<i>Цифровые технологии</i>
Возможности технологий в развитии общекультурных и профессиональных компетенций, определенных ФГОС СПО		
Планировать профессиональную деятельность	Технология профессионального самопроектирования	Открытые онлайн-курсы (например, курс «Самоменеджмент»)
Использовать информационные технологии в профессиональной деятельности	Лекционно-семинарская система; Тренинговые технологии	Все цифровые и информационно-коммуникационные технологии; Программа «Час кода», позволяющая освоить навыки программирования
Демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей	Тренинговые технологии; Игровые технологии	Деловые компьютерные обучающие видеоигры; Симуляторы
Развитие и оценка профессиональных компетенций	Кейс-технологии; Технология контекстного обучения; Технология дуального обучения; Деловые, имитационные и организационно-деятельностные игры; Технология мастерских	Технологии виртуальной, дополненной и смешанной реальности; Компьютерные (виртуальные) тренажеры; Видеоигры, компьютерные симуляторы; Технологии аутентичного оценивания
Возможности технологий в удовлетворении личных образовательных потребностей обучающихся по программам СПО		
Удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей в части содержания образования	Технологии индивидуализации обучения; Технология вероятностного образования	Массовые открытые онлайн-курсы
Доступная, увлекательная подача учебного материала, использование разнообразных средств наглядности	Игровые технологии	Технологии дополненной (виртуальной) реальности; Технологии геймификации; Виртуальные экскурсии; Учебные видеоролики и учебные фильмы
Персонализация обучения (учет учебных возможностей, способов восприятия и усвоения информации, темпа и ритма учебной работы)	Технология дифференцированного обучения; Технология педагогической поддержки	Технологии персонализированной организации образовательного процесса; Технология «личный репетитор»; Ассистивные технологии (для обучающихся с ОВЗ)
Экономия времени, возможность обучаться, не выходя из дома	Телевизионные образовательные программы	Дистанционные технологии образования
Возможность постоянной обратной связи с педагогом	Технология программированного обучения	Консультационные системы



<i>Решаемая дидактическая задача</i>	<i>Традиционные технологии</i>	<i>Цифровые технологии</i>
Возможности технологий в выполнении педагогом профессиональных функций		
Коммуникативная: организация педагогического общения	Гуманно-личностная технология Ш. Амонашвили; Технологии педагогического сотрудничества; Технологии педагогической поддержки	Использование цифровых коммуникаторов, социальных сетей; Электронная почта; Набор инструментов и сервисов G Suite for Education; Технологии оперативной связи с обучающимися и родителями через мобильные мессенджеры
Организаторская: распределение времени, функций, установление обратной связи	Технология программированного обучения	Автоматизированные обучающие системы (АОС); Информационно-управляющие системы (IMS); Системы управления обучением (LMS); Специализированные программные средства для решения организационных задач (электронный журнал); Технологии электронного документооборота
Гностическая: дидактическая переработка учебной информации, ее наглядное, системное, увлекательное представление	Схемы, таблицы, карты, модели и другие средства наглядности	Мультимедийные технологии, потоковое видео, Интернет и цифровые образовательные ресурсы, видеоматериалы; Технологии виртуальной реальности
Проектировочная	Технологии педагогического проектирования	Цифровые коллекции учебно-методических материалов, инструментов и сервисов; Педагогические Интернет-сообщества; Массовые открытые онлайн-курсы
Оценочная: объективная оценка знаний и компетенций	Лекционно-семинарско-зачетная система; Балльно-рейтинговая система оценки знаний; Технология портфолио; Технология формирующей оценки	Компьютерное тестирование; Система «Цифровой профиль компетенций»; Анализ цифрового следа обучающихся; Технологии аутентичного оценивания; Технологии блокчейн (хранение результатов оценивания); Технологии прокторинга (объективность оценивания)



разовательных системах» [5]. В основе адаптированных компьютерных обучающих программ, электронных курсов лежат идеи программированного обучения. Технология совокупной оценки образовательных достижений положена в основу технологии электронного портфолио. Идеи индивидуализированного обучения стали фундаментом разработки разнообразных открытых (массовых) онлайн-курсов. Видеоконференции – аналог технологий группового обучения и групповой дискуссии, виртуальные опыты – цифровой аналог лабораторных работ, обучающие компьютерные игры – аналог дидактических игр и т. д. Большинство цифровых технологий, позволяющих увлекательно представить информацию, организовать обучение с учетом индивидуальных потребностей, уровня подготовки и интересов обучающихся, основаны на идеях гуманистической педагогики (учение без принуждения (Ш. А. Амонашвили, С. Л. Соловейчик), предоставление ученикам свободы выбора (Л. Н. Толстой, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, Р. Штайнер), организация совместной деятельности учителей и учеников (Дж. Дьюи), педагогическая поддержка (О. С. Газман).

– **Модель «Развитие».** Традиционная технология используется в сочетании с цифровой, но при этом ее функциональность существенно расширяется, что позволяет заметно улучшить педагогическую практику. Появляется возможность решать с ее помощью более широкий спектр задач, и традиционный перечень задач учебной работы расширяется. Цифровые технологии дают возможность по-новому формулировать и решать традиционные задачи. Пример изменения: студенты создают учебный видеоролик и «цифровые повествования», готовят презентации не только для отчета о проделанной работе, но и для обучения одноклассников, размещения в сети и т. п. Здесь начинается переход от технического усовершенствования к преобразованию педагогической практики. Для использования дополнительной функциональности требуется изменять план и методику проведения занятий. Появляется возможность достигать новых результатов. В приведенном примере это не только взаимное оценивание и анализ то-

го, что было сделано, но и развитие навыков цифровой коммуникации [14].

– **Модель «Трансформация»** – интеграция цифровых и традиционных технологий дает синергетический эффект и способствует формированию новой педагогической практики. Примером такой интеграции может служить технология смешанного обучения – интегрированная модель обучения с привлечением ресурсов сети Интернет, сочетающая очное аудиторное обучение и онлайн-обучение, стимулирующее самостоятельную самообразовательную деятельность студентов с учетом их познавательных возможностей и образовательных потребностей. Эта технология «может быть рассмотрена как синергетическая, поскольку способствует преобразованию и обогащению взаимодействующих элементов разных технологий, модернизации образовательного процесса на основе использования современных технологий и методик онлайн-обучения» [7, с. 32]. Смешанное обучение предполагает замещение части традиционных учебных занятий различными видами учебного взаимодействия в электронной среде, в виртуальном образовательном пространстве с использованием разнообразных форм взаимодействия между педагогом, студентом и интерактивными источниками информации. Часть образовательного процесса организуется в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, другая часть выносится в онлайн с преобладанием самостоятельных видов работ индивидуально или совместно с партнерами в малой группе сотрудничества [7]. При этом аудиторные занятия освобождаются от рутинных видов учебной работы, больше времени на занятиях посвящается обсуждениям трудных тем и заданий. Особое место в технологии отводится использованию онлайн-курсов не только для самостоятельного и углубленного изучения учебных дисциплин, но и для саморазвития и самообразования.

Внедрение цифровых технологий в реализацию программ среднего профессионального образования – необходимое, но недостаточное условие для повышения качества образования. Необходима интеграция цифровых технологий с традиционными на основе вза-



имоусиления или взаимодополнения их дидактических возможностей. При этом каждая из интегрируемых технологий должна обладать высокими дидактическими возможностями, так как автоматизация неэффективных процессов лишь умножает их неэффективность. В дальнейшем мы планируем разработать программу подготовки педагогов СПО к интеграции цифровых и традиционных технологий.

АННОТАЦИЯ

В статье представлено исследование по проблеме применения традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования. Традиционные и цифровые технологии соотносены с приоритетными задачами развития среднего профессионального образования. Разработана матрица, позволившая соотнести дидактические возможности традиционных и цифровых технологий для их последующей интеграции. Выделены два типа такой интеграции: взаимоусиливающая и взаимодополняющая. При этом каждая из интегрируемых технологий должна обладать высокими дидактическими возможностями, так как автоматизация неэффективных процессов лишь умножает их неэффективность.

Ключевые слова: программы среднего профессионального образования, традиционные технологии, цифровые технологии, интеграция традиционных и цифровых технологий, модели интеграции, матрица дидактических возможностей технологий.

SUMMARY

The article presents a study on the problem of the use of traditional and digital technologies in the implementation of secondary vocational education programs. Traditional and digital technologies are correlated with the priority tasks of the development of secondary vocational education. A matrix has been developed that allows us to correlate the didactic capabilities of traditional and digital technologies for their subsequent integration. Two types of such integration are distinguished: mutually reinforcing and complementary. Moreover, each of the integrable technologies should have high didac-

tic capabilities, since automation of inefficient processes only increases their inefficiency.

Key words: secondary vocational education programs, traditional technologies, digital technologies, integration of traditional and digital technologies, integration models, a matrix of didactic capabilities of technologies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Л. А., Махмутов М. И. Вопросы интегрированного потенциала дидактики // Проблема интеграции процесса обучения в СПТУ: сборник научных трудов / отв. ред. М. И. Махмутов. – М.: АПН СССР, 1989. – С. 179.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1990. – 368 с.
3. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция. Сущность. Состав. Реализация. – Свердловск, 1987. – 231 с.
4. Биматов М. Р. Координация подготовки квалифицированных кадров для экономики региона на примере проекта «Рабочие кадры «под ключ» [Электронный ресурс]. – URL: <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%2010/VIBimatov.pdf>.
5. Буланов М. Технологии в образовании и образовательные технологии в цифровую эпоху [Электронный ресурс]. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/nplus1/tehnologii-v-obrazovanii-i-obrazovatelnye-tehnologii-v-cifrovuiu-epohu-5d2deb5acfcc8600ad79f05e>.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 179 с.
7. Гончарук Н. П., Хромова Е. И. Модели интеграции цифровых и педагогических технологий в процессе подготовки будущих инженеров // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 31–35.
8. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – Берлин, 1922. – 196 с.
9. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 197 с.
10. Ибрагимов Г. И. Поиски способов интеграции форм организации обучения // Интеграционные процессы в педагогической



теории и практике: сб. науч. трудов. Вып. 2. – Свердловск: Издательство Свердловского инженерно-педагогического института, 1991. – С. 113–127.

11. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования: утв. Приказом Минобрнауки России № 464 от 14 июня 2013 г. [Электронный ресурс] // Информационно-правовая система «Гарант». – URL: <https://base.garant.ru/70426772/#friends>.

12. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года. – М.: Минэкономразвития России, 2013. – 33 с.

13. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации «Консорциум Кодекс». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/456016920>.

14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: коллективная монография / ред. А. Ю. Уваров, И. Д. Фрумин. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

15. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 127 с.

16. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М., 2000. – 189 с.



О. А. Коряковцева

УДК 378.146

ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ВУЗЕ

Исторически очевидно, что общественно-политические и экономические трансформации в любой стране влекут за собой перемены и в одной из самых консервативных отраслей – в системе образования. В российском высшем образовании вот уже более 10 лет внедряется и постоянно совершенствуется рейтинговая система оценки уровня знаний студентов, которая достаточно давно используется в университетах Западной Европы, США и целого ряда других стран. Чем это обусловлено?

Традиционная пятибалльная «отметочная» система оценивания не может объективно дифференцировать уровень знаний конкретного студента: «пятерка», «четверка» или «тройка» фактически признают знания будущего специалиста одинаково достаточными для выполнения профессиональных функций. Кроме того, зачетно-экзаменационная система не позволяет оценить уровень освоения всего материала дисциплины. Результаты рейтинга оказывают большое влияние на мотивацию к обучению, позволяют получить объективную информацию о его эффективности, а количественная и качественная стороны оценки уточняют сведения об уровне подготовки обучающегося. Все это дает возможность снизить влияние человеческого фактора (зависимость студента от назначенного ему преподавателя) и выстраивать образовательный процесс на субъект-субъектной основе.

Применение балльно-рейтинговой системы оценивания (БРС) в российских вузах (в том числе – и в нашем университете), требует более глубокого анализа ее достоинств и недостатков с учетом практического опыта,



что позволит определить необходимые условия эффективного использования системы. Тем более что, если в начале 2000-х годов в научной литературе велось активное обсуждение «плюсов» и «минусов» введения данной системы, то исследований по результатам ее практического применения сегодня явно недостаточно. Очевидно, что актуальным становится продолжение теоретических и практических изысканий по корректированию и определению перспективного развития рейтинговой системы оценки в высшей школе.

Целью нашего исследования стала систематизация и осмысление накопленного опыта по использованию БРС в университете, которая определила следующие задачи:

- проанализировать источники по вопросам рейтинговой системы оценивания, осмысливая накопившийся опыт работы;
- рассмотреть преимущества и проблемы использования данной системы;
- определить отношение преподавателей и студентов к новой системе оценивания;
- выявить организационно-педагогические условия ее эффективного применения.

Реализация цели прежде всего требовала уточнения ряда понятий: «рейтинг», «рейтинговая система», «организационно-педагогические условия» применения.

Понятие рейтинга используется во многих отраслях деятельности человека. В переводе с английского рейтинг (rating) есть оценка на основе порядковой шкалы какого-либо свойства, качества, которая может носить накопительный характер за определенный период. В научной литературе имеется множество определений рейтинга и существуют большие разногласия в понимании его как метода, средства или формы оценивания знаний. Например, по мнению В. С. Аванесова, рейтинг – это «форма организации не только контроля, но и учебного процесса в целом» [1], Ю. В. Науменко считает его методом «упорядочивания обучающихся по занятым местам в зависимости от измеряемых учебных достижений» [8], а Л. Н. Боброва называет рейтинг «средством оценивания «накопленной

отметкой» по дисциплинам <...> за определенный период обучения, выраженной по многобалльной шкале» [2].

В «Положении о балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» [13] понятие «рейтинг» разъясняется так: это номер студента в общем списке (группы, потока, курса), упорядоченном по убыванию нормированного балла успеваемости, то есть, это некая числовая величина, которая отражает успехи студентов в освоении дисциплины в течение семестра или учебного года. Из определения следует, что БРС оценки учебной работы студентов вводится как гибкое и эффективное средство ранжирования студентов по результатам их учебной деятельности, мотивирующее на достижение высоких результатов. С нашим представлением о балльно-рейтинговой системе оценивания согласуется определение, данное Е. Н. Перевощиковой и А. И. Голубевой, которые видят в системе многобалльную шкалу отметки, отражающую текущие успехи обучающегося как в абсолютном, так и в относительном плане [10].

Для уточнения понятия «условия» эффективности применения БРС мы обратились к «Новой философской энциклопедии», определяющей условие как «существенный компонент комплекса объектов, вещей, их состояний, взаимодействий, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [9]. Исходя из этого и опираясь на исследования Л. И. Саввы, было конкретизировано представление о педагогических условиях эффективности, которые понимаются как «совокупность внешних объектов и внутренних обстоятельств, определяющих существование, функционирование, развитие и эффективное решение поставленной проблемы» [15].

Уточняя понятие «организация», подчеркнем, что имеем в виду внешние и внутренние сознательно создаваемые явления, используемые в образовательном пространстве для обеспечения эффективности рейтинговой сис-



темы оценивания с целью подготовки высоко профессиональных кадров.

Следует обратить внимание, что наличие разработанного в вузе Положения о БРС помогает осмыслить преподавателям и студентам не только необходимые понятия, но и цели введения новой системы оценивания:

- контроль и стимулирование систематической учебной работы студентов, ее самостоятельный характер;

- определение реального места в рейтинге в соответствии с успехами в образовании;

- открытость заданий и контрольных мероприятий, возможность для студентов планировать заранее свою учебную деятельность и свои достижения;

- объективное определение претендентов на продолжение обучения (в магистратуре или аспирантуре);

- развитие желания у обучающихся к освоению новых профессиональных программ;

- повышение академической мобильности и конкурентоспособности;

- снижение роли случая в процессе сдачи экзаменов и зачетов.

Становится очевидным, что рейтинговая система оценивания в наибольшей степени соответствует как идеям педагогики сотрудничества, так и реализации личностно-деятельностной парадигмы образования. С этим выводом в полной мере согласуются показатели рейтинговой оценки, предложенные Е. Н. Перовошиковой и А. И. Голубевой: уровень владения знаниями и практическими умениями; степень сформированности ключевых компетенций; посещаемость занятий и учебной практики; участие студентов в научно-исследовательской и общественной работе; прохождение аттестации [10, с. 65]. И. З. Гликман в статье «Учебный рейтинг» убедительно доказывает, что подобная система организации контроля и оценивания достаточно объективна и позитивно воспринимается как преподавателями, так и студентами [3].

Вместе с тем ряд педагогов справедливо считает, что в оценочной деятельности важную роль играет «человеческий фактор», чтобы снизить его влияние, следует опираться на количественные результаты. Так, профессор

Казанского государственного технологического университета О. Михайлов, подчеркивая важность фактора объективности, настаивает на необходимости «накопительного подхода» [7]. Но возникают вопросы: как учитывать пересдачу экзамена и зачета, время выполнения задания, пропуски занятий; насколько корректно придавать учебному процессу соревновательный характер?

По нашему мнению, особенно остро последний вопрос встает в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Р. М. Петрунева и Н. В. Дулина верно связывают особенности изучения социально-гуманитарных дисциплин со спецификой гуманитарных знаний [11]. Принятая ранее методика использования балльно-рейтинговой системы была рассчитана на все направления подготовки, но не все они наличествуют в социально-гуманитарном блоке. Кроме того, задания, оцениваемые только по формальным признакам, методически трудно организовать, поскольку гуманитарные дисциплины требуют понимания проблематики, выражения личного отношения, развернутого ответа, а значит, ответы студентов различаются по объему и носят неодинаковый, часто неоднозначный характер.

Для учета означенных особенностей мы разработали целостную систему учебных поручений по гуманитарным дисциплинам, где распределение баллов по различным видам заданий может варьироваться и зависит от значимости конкретного задания в общей подготовке студента. Получение наивысшего рейтинга возможно при участии в дискуссиях и оппонировании; при выступлении с устными докладами; при участии в научной работе кафедры под руководством преподавателя, при самостоятельной разработке какой-либо темы или наглядных материалов. Безусловно, принятая система объективирует оценку, но в целом использование рейтинга в гуманитарных дисциплинах все равно определяется «человеческим фактором» и носит субъективный характер. С этим соглашается большинство упомянутых нами авторов. Что же делать?



Изучая опыт внедрения балльно-рейтинговой системы в других образовательных организациях, систематизируя и корректируя свой собственный, мы убедились, что действенным путем решения проблемы является системное повышение психолого-педагогической компетентности преподавателей. Деятельность в данном направлении осуществляет Институт развития кадрового потенциала, который является структурным подразделением ФГБОУ ВО «Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского». В процессе реализации комплекса дополнительных образовательных программ с целью повышения уровня профессионализма педагогов высшей школы организуется системное освоение всех компонентов психолого-педагогической компетентности: коммуникативно-регуляционного, проективно-конструктивного, организационно-технологического, аналитико-рефлексивного и контрольно-оценочного. Осмысливая результаты повышения квалификации педагогов в нашем вузе в течение длительного периода, мы пришли к выводу: именно уровень владения двумя последними группами компетенций определяет степень объективности преподавателя.

Очевидно, что традиционно принятый авторитарный стиль оценивания, который, к сожалению, до сих пор доминирует в большинстве российских учебных заведениях, предполагающий основательный контроль за деятельностью студентов, сформировал контрольно-оценочную компетентность современного преподавателя.

Преподаватель университета продолжает ориентироваться на заданные ориентиры учебной работы, на некоторые эталоны и стандарты. Критерии оценки во многом зависят от усвоенных педагогом стереотипов, от индивидуального понимания «нормы», от отношения к конкретному студенту. Очень часто оценивается только результат учебной деятельности, а не то, каким образом он был достигнут.

Современному педагогу нужно научиться осмысливать и характер познавательной деятельности студентов, и уровень готовно-

сти к ней, и свои действия. Сегодня становится актуальной и аналитико-рефлексивная компетентность педагога, которую необходимо развивать.

Проанализированные работы вышеупомянутых в статье ученых, исследования наших коллег в области познавательной деятельности обучающихся и психолого-педагогической компетентности педагогов (О. А. Коряковцевой [6; 12], И. Ю. Тархановой [4], Т. В. Бугайчук, Т. Г. Доссэ [16], а также исследование образовательных стратегий курсантов преподавателем Ярославского высшего военного училища ПВО С. П. Коряковцева [5], результаты интервьюирования преподавателей и анкетирования студентов нашего университета и курсантов училища, проведенные в течение 2017–2019 годов, подтверждают в целом положительное отношение к использованию БРС оценки качества знаний и практических умений обучающихся высшей школы.

Так, опрошенные студенты и курсанты разных курсов и направлений обучения (выборка составила 120 человек) назвали следующие преимущества применяемой системы:

- можно самому распоряжаться и маневрировать своим временем (90%);
- есть возможность определять последовательность выполнения заданий;
- владеешь информацией о результативности уже выполненной работы;
- можно сравнить свои достижения с успехами одноклассников;
- постоянное напоминание, что и когда надо сдать;
- индивидуальный рейтинг – новая мотивация для успешной работы и самосовершенствования;
- итоговая оценка зависит от степени учебной активности и своевременного выполнения заданий, от посещаемости занятий и полностью соответствует проделанной работе – она более объективна;
- система БРС позволяет лучше овладеть специальностью.

Вместе с тем респонденты-обучающиеся отметили ряд недостатков новой системы оценивания:



– это «потогонная» система: в погоне за баллами теряется много нервов и здоровья (более 50%);

– работодатели прежде всего берут специалистов с опытом работы – рейтинговая система не дает возможности совмещения успешной учебы и работы;

– БРС стала врагом работающих студентов: системная сдача заданий в течение всего семестра для них неприемлема, так как не хватает времени;

– работающему студенту удобнее сдать все на зачетной неделе, но за это снижаются баллы;

– невозможно совмещать учебу и работу, так как нужно посещать все пары.

Преподаватели Санкт-Петербургского университета О. Приходько и С. Перепелкина в своей статье выделили достоинства и недостатки применения балльно-рейтинговой системы [14].

К достоинствам данной системы они относят:

– ориентацию студентов на получение компетенций и систематическое усвоение материала, чему способствует использование периодической аттестации;

– возможность со стороны деканатов и ректората следить за ходом учебного процесса;

– быстрое выявление недостатков в преподавании (например, отсутствие разработанных тестов, тематики заданий для самостоятельной работы студентов, учебно-методических пособий), подготовке студентов и их мотивации.

Недостатки видят в следующем:

– наличии громоздкой системы аттестации на этапах подсчета и введения баллов;

– присутствию в студенческой среде нездорового ажиотажа, попыток обмануть систему, запутать отчетность, «вырвать» баллы любым способом;

– нацеленности студентов на получение баллов, а не знаний (баллы нужны сегодня, а знания – в отдаленном будущем);

– увеличении загруженности преподавателей работой, не относящейся к преподаванию;

– необходимости выделения в учебном процессе времени на аттестационные мероприятия;

– тенденции к составлению все более громоздких рабочих программ по дисциплинам.

А каковы же мнения преподавателей Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского и Ярославского высшего военного училища ПВО о балльно-рейтинговой системе оценивания, выявленные нами в ходе интервью (выборка составила 46 человек, ведущих разные образовательные курсы)?

Обобщенные как результат исследования преимущества, которые отметили педагоги высшей школы, заключаются в следующем:

– стимулируется познавательная активность студентов, учебная работа становится системной (62%);

– формируется навык своевременного выполнения учебных заданий (50%);

– возрастает интерес к внеаудиторной работе (36%);

– актуален выбор индивидуальной образовательной траектории (21%);

– смягчаются стрессовые состояния перед экзаменом или зачетом (80%);

– уменьшается количество пропусков занятий (72%).

Опрошенные преподаватели указывают также на ряд проблем, возникающих в процессе применения балльно-рейтинговой системы:

– сложности в определении пороговых значений рейтингового балла (ниже которого студент не допускается к экзамену/зачету или отчисляется), поскольку для этого необходимо использовать информацию предыдущих сессий;

– необходимость единого подхода к представлению студентам возможности повторного прохождения рейтинговых аттестаций;

– дополнительный объем работы педагога, связанный с ведением документации по балльно-рейтинговому контролю, разработкой оценочных материалов, организацией систематической самостоятельной работы студентов (в том числе – дистанционной) и ее проверкой, постоянной корректировкой рабочих программ по дисциплинам и т.д.;



– неправомерное включение в регламент оценки по предмету учета степени активности студентов на занятиях и в общественных делах, посещаемости и т.п., поскольку фронтальный контроль факта и качества выполнения возросшего объема самостоятельной работы гораздо более объективно отражает уровень их учебной успешности;

– необходимость выявления степени самостоятельности студента при выполнении того или иного задания.

Очевидно, что и коллеги из других российских вузов, и наши преподаватели, и студенты отмечают значительные достоинства введенной в высшей школе балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений и считают ее стимулятором успешного освоения различных дисциплин, хотя, как показывает опыт использования, и требующим некоторых уточнений и корректив.

Проведенное исследование позволило взглянуть на проблему реализации балльно-рейтинговой системы объективно с трех сторон, обобщить и учесть: мнение ряда ученых и преподавателей других вузов, опыт применения БРС в педагогическом вузе, мнение преподавателей данного вуза и военного училища, мнение студентов и курсантов названных вузов, – и выявить ряд обязательных требований к балльно-рейтинговой системе оценивания и условия ее эффективного применения.

Итак, для достижения целей введения рейтинговой системы оценки в каждом вузе она, на наш взгляд, должна соответствовать определенным обязательным требованиям:

– открытость (доступность для всех участников образовательного процесса);

– дифференциация (уровни оценки, «стоймость» деятельности);

– стимулирование учебной деятельности дополнительными баллами;

– возможность выбора, самореализации студента как внутренняя мотивация к продвижению по ступеням образования;

– со стороны преподавателя – управление учебной деятельностью, внешнее мотивирование, консультирование, системный контроль.

На основе обобщения материалов исследования также были выявлены условия эффективного применения рейтинговой системы оценивания в вузе, которые, по нашему мнению, показывают возможные перспективы дальнейшего совершенствования и развития балльно-рейтинговой системы:

– наличие в университете собственного «Положения о балльно-рейтинговой системе оценки знаний» и его постоянное совершенствование;

– учет в системе оценивания специфики контроля за освоением социально-гуманитарных дисциплин;

– включение в рабочие программы дисциплин типовых контрольных заданий, тем рефератов, вопросов для самостоятельной подготовки студентов, тестов по отдельным блокам дисциплин на семестр и т.п.;

– постоянное развитие и широкое использование электронной информационной образовательной системы университета;

– обеспечение объективной оценки успешности студентов с помощью системы независимой итоговой аттестации по дисциплине или комплексу дисциплин;

– создание команды координаторов по внедрению и коррекции БРС из числа преподавателей;

– разработка системы дополнительного поощрения наиболее инициативных преподавателей и успешных студентов;

– организация комплексного вариативного повышения квалификации преподавателей вуза с целью развития всех компонентов психолого-педагогической компетентности (в том числе – компетенций оценивания).

Опыт работы показывает, что соблюдение обязательных требований к рейтинговой системе оценивания и условий ее эффективного применения способствует успешной подготовке молодых специалистов.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению вопросов практического использования балльно-рейтинговой системы оценивания (далее – БРС) в вузе. Автор, анализируя работы ученых и преподавателей-практиков, систематизируя и обобщая их идеи, осмысливает опыт применения данной системы в своем универ-



ситете. Определение преимуществ и проблем использования БРС также основывается на результатах интервьюирования и анкетирования студентов и преподавателей вузов. В статье обращается внимание на проблему готовности педагогов к работе с нетрадиционной для России системой оценивания образовательных достижений, подчеркиваются ее особенности при изучении социально-гуманитарных дисциплин, выявляются организационно-педагогические условия эффективно-го применения БРС.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценивания; преимущества, проблемы и условия эффективного использования; студенты, преподаватели.

SUMMARY

The article is devoted to the consideration of the issues of practical use of the point-rating system of assessment (hereinafter – BRS) in the university. The author, analyzing the work of scientists and practicing teachers, systematizing and generalizing their ideas, comprehends the experience of using this system at his university. The determination of the advantages and problems of using BRS is also based on the results of interviews and questionnaires of students and university teachers. The article draws attention to the problem of teachers' readiness to work with a non-traditional system for assessing educational achievements in Russia, emphasizes its features in the study of social and humanitarian disciplines, identifies the organizational and pedagogical conditions for the effective use of BRS.

Key words: point-rating system of assessment; advantages, problems and conditions for effective use; students, teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: учебная книга. – М.: Адепт, 1998. – 217 с.
2. Боброва Л. Н. Рейтинговая система оценки качества обучения // Наука и школа. – 2005. – № 6. – С. 2–4.
3. Гликман И. З. Учебный рейтинг // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 6. – С. 71–79.

4. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов // Педагогика. – 2018. – № 9. – С. 79–83.

5. Коряковцев С. П., Фомичёв М. А. Применение современных образовательных технологий в преподавании технических дисциплин // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования. Сборник материалов. Под научной редакцией М. В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 147–150.

6. Коряковцева О. А., Бугайчук Т. В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью: учебное пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 118 с.

7. Михайлов О. «Подводные камни» рейтинговой системы // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 29–34.

8. Науменко Ю. В. Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – № 2. – С. 23–30.

9. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia.

10. Перевощикова Е. Н., Голубева А. И. Рейтинговая система оценивания деятельности студентов как средство управления качеством образовательного процесса по специальности // Инновации в образовании. – 2007. – С. 65–73.

11. Петрунева Р. М., Дулина Н. В. Использование рейтинговой оценки знаний студентов в цикле гуманитарных дисциплин // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – С. 67–78.

12. Плуженская Л. В., Коряковцева О. А. Ступая на путь инноваций: концептуальные модели управления знаниями в университете // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2 (75). – С. 140–144.

13. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского [Электронный ресурс]. – URL: http://ягпу.рф/images/c/c0/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%92%D0%A3%D0%97%D0%B0.pdf.



14. Приходько О., Перепелкина С. Газета СПбГУ «Университет ИТМО» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gazeta.ifmo.ru>.

15. Савва Л. И. Условия гуманитаризации высшего профессионального образования: коллективная монография. – Магнитогорск: МАГУ, 2008. – 463 с.

16. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах: учебное пособие / сост.: Бугайчук Т. В., Доссэ Т. Г., Коряковцева О. А., Куликов А. Ю., Тарханова И. Ю. / под. науч.ред. М. В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.



Г. И. Давыдова, Н. В. Шлыкова

УДК 304.444

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ПРОКУРАТУРЫ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ

Трансформации, происходящие в современном обществе и образовательном пространстве, обусловили необходимость формирования эффективной системы подготовки молодых кадров для органов прокуратуры, разработки особых педагогических стратегий при подготовке студентов, будущих специалистов правоохранительных органов, в том числе Республики Крым, обеспечивающих основные направления в формировании про-

фессионалов, определяющие в их деятельности общую стратегию прогрессивного развития российского государства.

Исторический шлейф технократических тенденций в практике работы прокуратуры проник в следственный аппарат и широко распространился в годы застоя: формализм и стереотипный подход к решению сложных неординарных ситуаций, «невидение» живого человека во всей его сложности, отсутствие твердых гуманистических позиций не могли не вызвать к жизни обоснованных общественно-законодательных решений. Так, на волне цифровизации образовательного сектора страны вышел приказ Генпрокурора России от 03.06.2020 № 293 «Об утверждении квалификационных требований к профессиональным знаниям и умениям, необходимым для исполнения должностных обязанностей государственными гражданскими служащими органов прокуратуры Российской Федерации» [12]. Данный документ включает в том числе в качестве необходимых и обязательных компетенции будущих работников прокуратуры, позволяющие их квалифицировать как психолого-педагогические в парадигме личностно-ориентированного образования.

Целью статьи является рассмотрение философско-методологических оснований педагогической концепции формирования профессиональной информационной компетентности будущих работников прокуратуры, разработка образовательных технологий, условий ее становления и непрерывного развития у студентов вуза.

Одним из важных факторов, от которых зависит обеспечение состояния законности в государстве, в том числе эффективность борьбы с преступностью и другими правонарушениями, является, в первую очередь, надлежащее кадровое обеспечение органов правоохранительной деятельности. В качестве основы для решения данных актуальных вопросов подготовки сотрудников прокуратур Республики Крым можно выделить следующие важные принципы.

Во-первых, это *обеспечение должного уровня теоретической и практической под-*



готовки лиц, предназначенных для работы на должностях прокуроров, а также иных должностях в органах прокуратур Республики Крым. Наиболее эффективным на сегодняшний день является создание специализированных учебных заведений, в которых подготовка указанных специалистов осуществляется на основе образовательного уровня «специалист» по специальности 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность». Допускаться к конкурсу для поступления в указанные учебные заведения имеют право выпускники любых учебных заведений учреждений базового уровня подготовки по результатам Единого государственного экзамена. До прохождения вступительных испытаний отделами кадров районных прокуратур должен быть организован отбор среди претендентов на поступление в специализированные высшие учебные заведения в форме психологического теста на пригодность служения в правоохранительных органах Российской Федерации, а также важны результаты физической подготовки будущего абитуриента. Такой способ комплектования кадров в специализированных высших учебных заведениях является гарантией попадания на должности в органы и организации прокуратуры претендентов, показавших наилучшие результаты профессиональной пригодности.

Во-вторых, это *принцип отбора* на обучение лиц, которые имеют надлежащие морально-психологические качества. При этом оцениваются склад ума претендента, важнейшие черты характера, темперамент и другие параметры личности, влияющие на качество исполнения профессиональных задач, в то же время необходимо особое внимание уделить проверке способности к рефлексивному (критическому, творческому) мышлению кандидатов на обучение в специализированных высших учебных заведениях, где осуществляется подготовка будущих прокуроров и других сотрудников прокуратур в системе профессиональных нормативных отношений.

Другим важным принципом подготовки является формирование у студентов специа-

лизированных высших учебных заведений такой *системы ценностей*, которая четко отвечает требованиям профессии. Это должно быть понимание абсолютного приоритета прав и свобод человека и гражданина во всех без исключения сферах деятельности, нетерпимость к коррупционным проявлениям, готовность отстаивать законность и справедливость во избежание конфликта интересов в профессиональной деятельности [3].

Современные ученые вольно или невольно вторгаются в пределы особой области психологической науки – экзистенциальной психологии личности. К основателям этого подхода в психологии следует отнести, прежде всего, В. Франкла и С. Л. Рубинштейна. Несмотря на принадлежность к разным социальным мирам и научным школам, эти выдающиеся ученые высказывали поразительно сходные суждения о психологии человека, выделяя три группы проблем психологии человеческого бытия, которые неизменно оказываются в центре внимания. С. Л. Рубинштейн говорит о проблемах взаимодействия субъекта с объектом, отношениях субъекта с другими людьми и отношении к самому себе [13]. В. Франкл, придавая психотерапевтический смысл своей философии, интерпретирует эти проблемы в терминах ценностей – смысловых универсалий, обобщающих опыт человечества. Он описывает три класса ценностей, позволяющих сделать жизнь человека *осмысленной*: ценности труда, переживания и отношения [8].

Сознание и деятельность, мысли и поступки оказываются не только средствами преобразования бытия. В мире людей они выражают подлинно человеческие способы существования. Основной категорией экзистенциальной психологии личности выступает представление *о должном* – таком морально-нравственном императиве, который регулирует поступки субъекта, его представление о подлинно человеческом отношении к себе и другим. Этическую категорию долженствования можно сравнить с компасом, помогающим человеку выбирать способы ориентации в житейских ситуациях и адекватно понимать их. Принцип морально-нравственного императива обес-



печивается совокупностью педагогических условий, обуславливающих становление гражданской позиции студента, глубокое проникновение в суть представления человека о должном и, с нашей точки зрения, является неотъемлемым лично-ориентированным принципом подготовки будущих работников правоохранительных органов.

Рефлексивно-диалогический подход применительно к правоохранительной практике предполагает определенные требования к личности будущего прокурора: он должен совмещать такие качества, как умение вступать в контакт с людьми, получать достоверную информацию, общительность, эмоциональную устойчивость, умение говорить и слушать человека, то есть позиционируется принцип *внеаходимости* [7; 11].

Принцип *внеаходимости* выступает рефлексивной составляющей конструкта «профессиональная информационная компетентность», *пунктом входа* субъекта в структурируемый им канал реальности, где наиболее общее пространство – культура. В этом канале детерминируются представления субъекта о сущем и принимаемая им рациональность (что для него в этом канале реальности разумно), развивается и ограничивается его деятельность. Иначе говоря, речь идет о развитии творческих способностей студентов, их готовности самостоятельно анализировать социально значимые проблемы и процессы, проектировать коммуникации с другими субъектами через согласование принимаемых ими реальностей.

Выделяя категорию *нормативности*, можно обратиться к концепции социальных отношений П. Штомпка [16, с. 89–95]. Смысл этой концепции отражает существующий элемент *нормативности отношений*, характеризующий выделенность для человека определенных вещей, значений и смыслов, задающих определенную «зону видимости» (направленность личности), формирование которой происходит только в профессиональном сообществе. В процессе специализированного образования происходит переход от эмоциональной недифференцированности отношений личности к рациональной обобщен-

ности, что отражено в понятии *микрогенеза*, введенного Х. Вернером. Микрогенез предполагает постоянное спонтанное воспроизведение в активности человека последовательности этапов решения проблем или задач, обуславливая переход от сенсорно-двигательно-аффективных впечатлений к концептуальному уровню решения задач, задающему систему нормативных отношений к профессии [17].

Принцип микрогенеза в становлении профессиональной информационной компетентности был положен нами в основу разработки «дорожной карты» – поэтапного культивирования рефлексивно-образовательных технологий, связанных с развитием профессиональных *рефлексивных компетенций*, прагматического мышления, творческой основы деятельности будущих прокуроров.

Учет указанных требований в системе нормативных отношений к профессии напрямую зависит от качества компетенций профессорско-преподавательского состава ответствующих специализированных учебных заведений.

Выявившийся в ходе развития рефлексивно-гуманистического подхода принцип *рефлексивно-диалогической поддержки* дополнил устремление философии еще одной возможностью: имеющиеся у участников взаимодействия представления о мире и себе в нем углубляются и становятся более конструктивными в тот момент, когда одному из них удастся глубоко почувствовать, разделить видение мира, имеющееся у другого [5; 6; 9].

В соответствии с философской позицией конструктивизма то, с чем имеет дело человек в процессе познания и освоения мира, – не какая-то реальность, существующая сама по себе, которую он пытается постичь, а в каком-то смысле продукт его собственной деятельности (коллективной познавательной деятельности, или деятельности трансцендентного субъекта по И. Канту). Конструктивисты считают, что человек в своих процессах восприятия и мышления не столько отражает окружающий мир, сколько активно творит, конструирует его [14].



Фактически в центре внимания конструкторивистов оказываются особого рода среды множественной реальности. В. А. Лекторский усиливает акцент на коммуникативных процессах, формирующих реальность субъектов, выступающих не как управление и контроль, не как преобразовательное отношение к миру, а как свободное *устанавливание* равноправно-партнерских отношений с тем, что находится вне человека, с природными процессами, с другим человеком, с ценностями иной культуры, социальными процессами, а также с нерелексиремыми, «непрозрачными» процессами собственной психики, как такое *отношение, когда я принимаю другого, а другой принимает меня* [11].

В противовес классической парадигме доказательного мышления суть новой парадигмы познания можно сформулировать следующим образом: *познание есть констелляция углубляющегося процесса межличностного понимания и взаимодействия, где в качестве необходимой предпосылки предстает полнота участия исследователя в таких межличностных отношениях, которые отвечали бы основным критериям качественных (по К. Роджерсу) отношений* [8].

Таким образом, современная философия может предложить новую парадигму познания социальных и естественных наук, где в качестве необходимой предпосылки предстает полнота участия студента в таких межличностных отношениях, которые отвечали бы основным критериям нравственно-моральных отношений [4].

Личностно-ориентированный и рефлексивно обусловленный подход выступает в контексте новой парадигмы познания взаимодействием функций «составного познающего субъекта», одна из которых связана с прагматической исследовательской функцией, в то время как другая связана с организацией межличностного контакта [6]. В результате происходит переосмысление и сдвиг позиций [7], что можно представить, как элемент рефлексивно-диалогической технологии профессионального взаимодействия в профессиональной практике.

С этих позиций можно описать рефлексивную *технология* профессионального взаимодействия в следственно-прокурорской практике [9; 15].

Характер такого взаимодействия определяется двумя позициями: степенью личностной включенности *диалогента* (объект рефлексивного диалога) в процесс взаимодействия; уровнем рефлексивности результата (получением новых представлений о развитии ситуации).

Таким образом, выделяются три уровня *включенности* в процесс взаимодействия:

1. Адаптивный (или динамический) уровень, отражающий первичный уровень эмоционального отношения к ситуации. Это темп, ритм и уровень напряженности, который «выбирается» в процессе взаимодействия, на котором становится возможным содержательный контакт.

Так, при беседе с человеком сильного, уравновешенного, инертного типа (флегматик) следует учитывать такие динамические характеристики, как медлительность в сочетании с силой нервных процессов (длительный период «разворачивания» взаимодействия). В связи с этим структура взаимодействия характеризуется довольно большой вводной частью (получение формальных данных), а также общей замедленной динамикой.

2. Уровень фактического осмысления своей ситуации, связанный с определенным типом направленности личности диалогента. Известно, что одни и те же аргументы с разной силой действуют на людей разных типов. Здесь можно привести пример с обсуждением проблемы урегулирования уличного движения на «аварийном» перекрестке, понимая, что аргументы, которые будут задействованы в данном случае, весьма различны в зависимости от наличия личных смыслов и уровня мышления человека. Так, пешеход и водитель будут по-разному видеть и объяснять ситуацию.

3. Уровень ценностного вовлечения, рассмотрения ситуации с разных сторон и переосмысления нахождением новых оснований и причин для изменения отношения к про-



блеме, к себе, другим. В этом контексте конструктивно действует обращение к лучшим сторонам личности, социально одобряемым ролевым позициям человека [2]. Так, В. Л. Васильев приводит пример того, как одна свидетельница – мать малолетних детей – отказывалась давать показания, мотивируя свой отказ тем, что он связан с материальными заботами («некогда ходить по судам»). Конструктивный уровень взаимодействия с этим свидетелем был установлен, когда она узнала, что допрашивающая ее следователь – мать, имеет детей примерно того же возраста и те же материнские заботы [1].

Возможность смены ролевых позиций в данном случае способствовала изменению наличного психологического состояния личности, повышению самоуважения, разотождествлению с ситуативным состоянием напряжения, нахождению новых оснований для изменения восприятия проблемы.

Также выделяются три уровня *рефлексивности результата* взаимодействия:

- ситуативно-стереотипный;
- стандартно-нормативный;
- реконструктивный уровень.

Для *ситуативно-стереотипного* уровня результатом взаимодействия является первичный контакт, обозначение характера проблемы, существующих позиций, эмоционального отношения к ситуации.

Уровень *стандартно-нормативного* взаимодействия обычно характеризуется проявлением социометрической конфронтации (беспредметный спор, полемика), иногда содержательные противоречия подменяются проявлением особенностей личности диалогента – завышенная самооценка, повышенная тревожность «зашумляют» содержание взаимодействия.

Таким образом, следственное взаимодействие может «застревать» на уровне стандартно-нормативных решений. В этих случаях используется метод избличения, когда прокурор опровергает высказанные противоречия, утверждает их несостоятельность, несоответствие установленным по делу фактам. Это достигается путем предъявления судебных доказательств, вскрытия оснований про-

тиворечивых суждений, использования логической аргументации.

Реконструктивный уровень – наиболее эффективный уровень коммуникации, результативный благодаря рефлексивному сотрудничеству с диалогентом, связанный с переосмыслением первичных отношений и подкреплением нового конструктивного отношения к проблеме.

Таким образом, применение личностно-ориентированного подхода, обусловленного развитием рефлексивных способностей (рефлексивных компетенций) будущих работников прокуратуры, – суть процесса формирования профессиональной информационной компетентности, связанного с переосмыслением традиционных функций образовательной деятельности в вузе, созданием новых педагогических условий, развитием творческих способностей, прагматического мышления, культивирования конструктивных форм взаимодействия студентов и преподавателей.

Другая образовательная технология, разработанная нами по принципу «дорожной карты», предполагает поэтапное (позаэтапное) культивирование *рефлексивных компетенций*, выступающих в качестве педагогических условий формирования профессиональной информационной компетентности студентов.

Первый этап – организационно-подготовительная экспертиза, соответствующая этому рефлексивная компетенция – *учебно-методическая*. Анализируются учебные планы и программы вуза по дисциплинам информационно-коммуникационного цикла, выстраивается междисциплинарная связь с предметами других циклов, проводится анализ учебно-методических материалов на соответствие современным требованиям основной образовательной программы соответствующей специальности.

На основе проведенного анализа разрабатываются электронные диагностические материалы, такие как тесты и анкеты, после этого формируется база заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Второй этап – психолого-диагностический, соответствующий формированию рефлексивной *психолого-педагогической компетенции*.



Проводится опрос и анкетирование студентов с целью выявить уровень начальной базовой подготовки студента, а также его личного отношения к будущей профессии.

Основными задачами опроса являются определение материально-технической обеспеченности студента, определение уровня интереса и мотивации к овладению профессиональной информационной компетентностью, а также оценка начального уровня подготовленности студента посредством выполнения тестовых заданий. По результатам анкетирования формируются индивидуальные рекомендации по изучению дисциплин и актуализации знаний с учетом индивидуально-психологических особенностей личности.

Третий этап – информационно-теоретический, соответствующий формированию *ценностно-смысловой компетенции*.

Данный этап осуществляется как творческий процесс решения информационно-теоретических задач, сводя к минимуму все субъективные факторы, построенный как четкая программа по выявлению и устранению логических и диалектических противоречий, что обеспечивает ей целенаправленность и придает эвристическую ценность для будущих сотрудников прокуратуры. Такие задачи изначально ориентированы на идеальный конечный результат, который должен удовлетворить определенным критериям, включает в себя целую систему инструментов для творческого решения: психологических, логических, информационных задач.

Четвертый этап – практико-ориентированный, соответствующий *содержательно-технологической компетенции*. Начинается выполнение практических работ. Основное требование на данном этапе – выработка умений студентов решать профессионально-ориентированные задачи с использованием информационно-коммуникационных средств. На этом уровне организованность мышления выступает как инструмент формирования управляемого творческого интеллекта.

Студенты выполняют серию практических заданий, разработанных с целью развития профессиональной информационной компетентности. После выполнения заданий обя-

зательное проведение семинаров для обсуждения проблемных вопросов.

Пятый этап – коррекционный, связанный с формированием *рефлексивно-поведенческой компетенции*.

В процессе обучения на данном этапе совершенствуется поведенческий компонент: проводятся публичные выступления перед академической группой, дискуссии с целью формирования культуры мышления, речи, навыков ораторского мастерства, публичного отстаивания своего мнения. Развитие умений научно-исследовательской деятельности в процессе выполнения индивидуальных тем научно-исследовательской работы.

Шестой этап – итогово-диагностический, соответствующий формированию *профессионально-деятельностной компетенции*. Осуществление совместной рефлексивной деятельности преподавателя и студентов по результатам контроля знаний и умений по выделенным блокам учебного материала на основании тестов для самоконтроля, вопросов и упражнений, обязательное обсуждение и нахождение оптимальных решений.

По результатам итогового опроса выявляется изменение (от начальных измерений на первом этапе) отношения студентов к будущей профессии, на основании чего делаются выводы о необходимости внесения изменений в образовательную технологию, которая должна обеспечивать:

- изменение мотивации студентов;
- изменение интереса к будущей профессии;
- готовность и желание решать профессионально-ориентированные задачи;
- уровень удовлетворенности студентов степенью их самореализации в будущей профессии;
- отношение к методическим, организационным и техническим проблемам, с которыми студенту пришлось столкнуться в процессе обучения.

Таким образом, в предлагаемой нами технологии исследуется возможность синтеза рефлексивных свойств личности, одни из которых связаны с информационно-коммуникативным комплексом (собственно уровень



усвоения информационно-компьютерных технологий), другие свойства замыкаются на личностно-ориентированные качества будущих прокуроров.

В качестве базовых элементов информационно-коммуникативного комплекса «дорожной карты» можно выделить:

– *информационный компонент* – способы передачи, хранения, обработки и анализа служебно-деловой информации;

– *проектировочный компонент* – целеполагание и анализ ресурсов, разработка модели предполагаемой стратегии действий контрагента, оценка рисков;

– *аналитический компонент* – анализ результатов расследования, систематизация, прогнозирование и классификация материалов, исследование процессуально-правовой основы дела с точки зрения непротиворечивости, логической стройности доказательной базы.

К блоку личностно-ориентированных элементов «дорожной карты» целесообразно отнести:

– *социальный компонент* – это, прежде всего, морально-этический императив, высокий теоретический уровень нормативно-правовой подготовки, умение брать ответственность, работать в команде, управлять конфликтами, препятствовать экстремизму и противоправным действиям;

– *персональный компонент* – эрудированность, способность к рефлексивному саморазвитию, обладание высоким уровнем профессиональной и общей культуры.

Исследование показало, что разработанная на базе предлагаемой нами педагогической концепции профессиональной информационной компетентности технология «дорожной карты» предполагает формирование и непрерывное развитие рефлексивных компетенций будущих специалистов в области судебной и прокурорской деятельности, основными элементами которой являются личностно-ориентированные (социальный и персональный) компоненты и информационные средства обучения.

Способность будущих работников прокуратуры к личностно-ориентированному, конструктивному взаимодействию, а также высо-

кий уровень рефлексивного мышления в совокупности таких образовательных рефлексивных компетенций, как *учебно-методическая, психолого-педагогическая, ценностно-смысловая, содержательно-технологическая, рефлексивно-поведенческая и профессионально-деятельностная*, выступают как педагогические условия формирования профессиональной информационной компетентности студентов в вузе.

Со стороны блока ИКТ-компетенций технология имеет жесткую иерархическую структуру, реализует дидактический принцип «от простого к сложному», обеспечивает поэтапный синтез знаний и умений с целью эффективного осуществления информационной деятельности для решения процессуально-правовых задач.

В ходе учебного процесса «дорожная карта» блока ИКТ-компетенций последовательно реализует формирование, обеспечивает преемственность и развитие «Информационно-теоретических компетенций» (третий этап), «Содержательно-технологических компетенций» (четвертый этап) и на заключительном (шестом) этапе – «Профессионально-деятельностных компетенций». Обладание данными компетенциями обеспечивает не только умение грамотно применять информационные и технические средства, но и, в первую очередь, позволяет вникать в суть профессиональных проблем, обладать способностью находить альтернативные способы их решения, выполнять логический анализ процессуально-правовых материалов на непротиворечивость и полноту, разрабатывать сценарии информационного контроля нормативно-правовых действий, владеть компетенциями решения нестандартных, нетривиальных задач, требующих творческого подхода к профессиональной деятельности.

Существенную роль в блоке личностно-ориентированных компетенций играет механизм подкрепления, заложенный в *обратной связи* между вторым и шестым этапами. Если для блока ИКТ-компонентов «дорожной карты» развитие уровня компетенций изначально заложено в учебные планы и программы подготовки, то механизм повышения мотива-



ционной направленности обучения, ценностно-смысловых установок, а также личного отношения к академическим ценностям профессии выступает «сверхзадачей», обусловленной цифровой этикой и качеством коммуникаций преподавателя и студентов.

Особую роль элементы такого мониторинга имеют в периоды коренной переоценки ценностей в обществе, распространения правового нигилизма, неуважительного отношения к государственным институтам, снижения уровня правовой культуры в обществе.

С этой точки зрения в предлагаемой нами образовательной технологии наличие указанной обратной связи призвано минимизировать разрыв между развитием информационно-технологических компетенций и личностно-ориентированными качествами будущих работников прокуратуры.

Данная образовательная технология («дорожная карта») предполагает формирование на базе специальных средств обучения (налаженный информационно-коммуникационный комплекс цифровых и интерактивных средств учебного заведения) *профессиональной информационной компетентности*, которая выступает как качество личности, синтез знаний, умений и ценностного отношения к эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию новых информационных технологий для решения требуемых задач, возникающих в деятельности будущего специалиста. Обладание этой компетентностью подразумевает не только умение пользоваться информационными и техническими средствами на достаточно высоком уровне, но, в первую очередь, умение глубоко вникать в суть профессиональной проблемы и способность решать ее различными способами – выбор определяется конкретными необходимостями, спецификой образовательной ситуации, предметным содержанием, смысловыми приоритетами, частными обучающими задачами.

Следует еще раз отметить положение дел на сегодняшний день: на фоне *цифровизации* одной из локальных дисфункций в сфере

эффективной системы подготовки молодых кадров для органов прокуратуры может выступать обезличивание, несущее в себе опасность неприемлемого сокращения масштаба личности и мышления специалиста.

Таким образом, способность к применению современных личностно-ориентированных подходов необходимо развивать для успешной подготовки будущих работников правоохранительной сферы. В процессе обучения студентов высших учебных заведений система личностно-ориентированных рефлексивных компетенций должна выступать существенной характеристикой результатов профессионального обучения у будущих работников прокуратуры, обеспечивающих основные направления в формировании профессионалов Республики Крым, определяющие в их деятельности общую стратегию прогрессивного развития российского государства.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены методологические основы и педагогические условия формирования профессиональной информационной компетентности студентов обучающихся по специальности «Судебная и прокурорская деятельность». Анализу подвергаются коммуникативные процессы в системе нормативно-правовых отношений, личностно-ориентированные образовательные технологии, связанные с развитием мышления, творческих способностей и рефлексивных компетенций у будущих работников прокуратуры республики Крым.

Ключевые слова: профессиональная информационная компетентность, личностно-ориентированные технологии, информационно-коммуникативный комплекс, система нормативных отношений, педагогические условия, рефлексивные компетенции.

SUMMARY

The article considers the methodological foundations and pedagogical conditions for the formation of professional information competence of students studying in the specialty “Judicial and prosecutorial activity”. The article analyzes the communicative processes in the system of normative and legal relations, personality-



oriented pedagogical technologies related to the development of thinking, creative abilities and reflexive competencies of future employees of the Prosecutor's Office of the Republic of Crimea.

Key words: professional information competence, personality-oriented technologies, information and communication complex, system of normative relations, pedagogical conditions, reflexive competencies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев В. Л. Юридическая психология: учебник. – М., 1991. – 609 с.
2. Гафиатулина Н. Х., Топорков Г. А. Модель преступного поведения: социологический анализ // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2018. – № 5. – С. 25–27.
3. Глузман А. В. Личностно-ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика. – Ялта: КГУ, 2014. – 272 с.
4. Давыдова Г. И., Иванов А. И. Педагогические условия формирования рефлексивной направленности личности студентов вуза // Вестник РМАТ. – 2017. – № 4. – С. 60–65.
5. Давыдова Г. И. Семенов И. Н. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2006. – № 4. – С. 110–118.
6. Давыдова Г. И. Семенов И. Н. Психотерапевтическое развитие личности: экзистенциально-рефлексивный подход // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования: сб. статей. – Ярославль: Ремдер, 2004. – С. 112–124.
7. Давыдова Г. И. Семенов И. Н. Рефлексивно-экзистенциальная парадигма в следственно-юридической практике // Актуальные вопросы современной психологии: сб. статей. – Сочи: НОЦ-РАО, 2004. – С. 21–25.
8. Давыдова Г. И. Развитие творческой направленности личности в образовании: новая парадигма познания // Философская школа. – 2018. – № 4. – С. 64–73.
9. Давыдова Г. И. Технологии рефлексивного управления как профилактика эмоционального выгорания специалиста // Вестник экономической безопасности. – 2019. – № 4. – С. 382–385.
10. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
11. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
12. Об утверждении квалификационных требований к профессиональным знаниям и умениям, необходимым для исполнения должностных обязанностей государственными гражданскими служащими органов прокуратуры Российской Федерации, примерного должностного регламента государственного гражданского служащего органа прокуратуры Российской Федерации и примерного перечня нормативных правовых актов и организационно-распорядительных документов, знание которых необходимо для исполнения государственным гражданским служащим должностных обязанностей: приказ Генпрокуратуры России от 03.06.2020 № 293 [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_354364/.
13. Семенов И. Н. Типология экзистенциальных и исследовательских программ в творчестве С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. – 2020. – № 2. – С. 80–89.
14. Степин В. С. Конструктивные основания научной картины мира // Конструктивизм в теории познания. – М.: ИФ РАН, 2008. – 171 с.
15. Шлыкова Н. В., Давыдова Г. И. Личностно-ориентированные принципы и технологии формирования профессиональной информационной компетентности обучающихся по специальности «Судебная и прокурорская деятельность» // Вестник ЮРГТУ (НПИ). – 2020. – № 4. – С. 188–198.
16. Штомпка П. Социология: анализ современного общества. – М.: Логос, 2008. – 655 с.





А. Н. Платонова

УДК 371.13; 371.14

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНЫХ И ВНЕНАУЧНЫХ ФОРМ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ

Контекст деятельности современного учителя постоянно усложняется: ему приходится работать в условиях высокой психологической напряженности, конкуренции с другими источниками знаний, снижения социального статуса педагога, криминализации общества, роста социального и культурного многообразия, содержательной и структурной модернизации образования, расширения профессиональных функций, постоянного изменения норм и требований к педагогической деятельности. Учителю приходится разрешать противоречия между необходимостью реализовывать гуманистический подход в обучении и воспитании, приобщать детей к духовно-нравственным ценностям российского общества и «рыночной» ориентацией образования, стимулирующей потребительское отношение учеников и родителей к образованию и педагогам.

В такой ситуации у учителя возникает ряд профессиональных затруднений как методического (связанных с проектированием учебно-методического обеспечения, отбором и применением педагогических средств с учетом многообразия образовательных потребностей и возможностей обучающихся), организационно-коммуникативного (формирование учебной мотивации, построение взаимодействия с учениками, родителями, коллегами), так и адаптационного характера, связанного с адаптацией к новым нормам, требованиям, усло-

виям педагогической деятельности, овладением новыми профессиональными функциями, преодолением антиинновационных барьеров, адаптацией научно-теоретических знаний к конкретным педагогическим ситуациям их применения.

Для успешного преодоления профессиональных затруднений, особенно затруднений адаптационного характера, учителю часто бывает недостаточно педагогической информации, предъявленной только в рациональных научных формах, – необходима их интеграция с внеучными формами (интуиция, житейский опыт, народная педагогика, художественная литература и фильмы о школе, педагогическая публицистика, опыт духовно-нравственного постижения педагогической действительности в философских, канонических и эзотерических текстах и др.). Экспериментальные исследования показывают, что учителя не готовы к использованию такой интеграции в преодолении возникающих у них профессиональных затруднений. Необходимо определение целевых ориентиров и разработка программы подготовки учителя к такой интеграции.

Цель статьи – обосновать интеграцию учителем научных и внеучных форм педагогической информации как эффективное средство преодоления профессиональных затруднений, разработать целевые ориентиры и содержание подготовки учителя к такой интеграции.

Актуальность статьи обусловлена наличием в педагогической теории и практике следующих противоречий:

- между ростом профессиональных затруднений учителей в современном усложняющемся контексте педагогической деятельности и невозможностью разрешить многие из них только средствами научных форм предъявления педагогической информации;
- между многообразием научных и внеучных форм предъявления педагогической информации и отсутствием их системного описания в педагогической науке;
- между возможностями интеграции научных и внеучных форм предъявления педагогической информации в решении ряда за-



дач преодоления профессиональных затруднений учителей и недостаточным использованием этих возможностей учителями;

– между необходимостью подготовки учителей к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеаучных форм предъявления педагогической информации и неразработанностью в педагогической науке целевых ориентиров и программы такой подготовки.

Профессиональные затруднения учителей изучены в ряде педагогических и психологических исследований с позиций психологии труда учителя, развития профессионализма, теории педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова [15; 17]), адаптации к школе начинающих учителей (А. Дреер, Т. С. Полякова [8; 26]), педагогического общения (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик [11; 12]), преодоления учителем психологических проблем и барьеров (М. В. Ваграмян, Н. А. Подымов [3; 24]), развития рефлексивных способностей (А. П. Гуреев [7]), оптимизации процесса обучения (Ю. К. Бабанский, А. П. Виноградова, Т. Г. Кутейницына [1; 4; 6]), внедрения инноваций, развития творческого потенциала учителя (О. Л. Никольская, Т. Н. Савинкова [20; 29]).

Экспериментально исследованы содержание и причины затруднений, построены их классификации по различным основаниям, предложены средства преодоления, такие как самоанализ педагогической деятельности, рефлексия, анализ опыта коллег (А. П. Гуреев, Е. В. Перенкова, Т. Н. Савинкова [7; 23; 29]), практикумы и тренинги на развитие профессиональных умений и овладение ориентировочной основой преодоления затруднений (А. П. Виноградова, Н. А. Подымов [4; 24]), психолого-акмеологические технологии (М. В. Ваграмян [3]), психотерапия затруднений (Д. Ю. Гребенкин, Г. А. Цукерман [6; 32]).

Названные средства основываются на научных формах предъявления учителю педагогической информации. Применение научных форм в педагогике имеет ограничения, связанные с гуманитарным, творческим характером педагогической деятельности, невозможностью механического применения науч-

ных знаний в конкретных педагогических ситуациях, необходимостью принятия учителем гуманистических ценностей, наличия нравственных оснований педагогической деятельности. Поэтому имеющиеся средства не позволяют успешно решать ряд актуальных задач преодоления профессиональных затруднений учителя, таких как:

– понимание учителем субъективной природы затруднений, выявление и устранение их субъективных причин;

– разрешение противоречий, например, между унифицированными требованиями образовательных стандартов к результатам обучения и разнообразием образовательных потребностей и возможностей обучающихся и др.;

– нахождение новых способов педагогических действий в ситуациях, вызывающих затруднение;

– формирование целостных представлений о педагогической действительности, интегрирующих ее теоретическое, чувственное (опытное) и нравственное понимание;

– личностное осмысление и практическое применение трудных для понимания научно-педагогических идей;

– принятие гуманистических норм и ценностей педагогической деятельности;

– нравственная оценка педагогических действий.

Названные задачи могут быть решены средствами интеграции научных и внеаучных форм предъявления педагогической информации.

В педагогике и смежных науках (философии, психологии, культурологии) выполнены исследования отдельных внеаучных форм предъявления педагогической информации: педагогическая публицистика (Л. П. Качалова, Т. А. Сутырина [13; 31]), художественная литература (О. Ю. Овченкова, А. С. Роботова [22; 27]), народная педагогика (Г. Н. Волков, Е. А. Климов, Н. Н. Макарецца [5; 14; 18]), мифологические конструкты (О. И. Ефремова, А. А. Мишучков, Г. Н. Обогурова, Е. В. Савелова, В. Н. Судаков [10; 19; 21; 28; 30]), религиозные заповеди (Д. А. Белухин [2]), духовный компонент педагогического знания



(Л. С. Дьяченко [9]), нравственное сознание учителя (О. К. Позднякова [25]).

Обобщение имеющихся исследований позволило выделить четыре типа вненаучных форм предъявления педагогической информации, различающихся по способу ее получения:

– стихийно-эмпирические формы как результат познания педагогической действительности через непосредственное чувственно-эмпирическое освоение (личные переживания, ощущения, оценки, отношения, образы педагогической действительности, обыденные представления и интуитивные предположения, практические закономерности, правила, стереотипы и модели педагогической деятельности, народная педагогика, эмпирические описания педагогического опыта);

– художественно-образные формы как результат познания педагогической действительности посредством художественного обобщения педагогических явлений и фактов (художественные образы и модели педагогической действительности, художественно-педагогические идеи, факты, метафоры);

– мифологические формы, основанные на вере учителя в реальность информации о педагогической действительности, порожденной им самим или коллективным субъектом (педагогический миф, мифологема, мифологический концепт, сюжет, представление, установка, суеверие, предрассудок, иллюзия);

– духовно-практические формы как результат ценностного осмысления педагогической действительности (духовно-нравственные идеалы, ценности, нормы, концепции, заповеди, притчи, традиции, выраженные в канонических, эзотерических, философских текстах и духовных практиках (молитва, откровение, медитация, вера).

Вненаучные формы предъявления педагогической информации в решении задач преодоления профессиональных затруднений необходимо интегрировать с научными на основе общности выражаемых педагогических идей, отражаемых объектов педагогической действительности, решаемых педагогических задач, разрешаемых педагогических противоречий и проблем.

Учитель может осуществить такую интеграцию с использованием приемов анализа субъективных проявлений и причин затруднения с научных позиций; художественно-образного описания собственного восприятия педагогической действительности с последующей рефлексией; научного осмысления педагогических идей, предъявленных во вненаучных формах; выражения трудной для понимания научно-педагогической идеи в доступной вненаучной форме; канонического сопряжения педагогических идей, выраженных в научной и вненаучной форме; гуманитарного анализа педагогических действий и научно-педагогических идей; нравственной оценки педагогических действий; синтеза информации о педагогическом объекте, представленной в научных и вненаучных формах; обнаружения и научного осмысления новых способов педагогических действий, представленных во вненаучных формах; научного осмысления педагогической проблемы, обнаруженной во вненаучной форме; использования вненаучной формы предъявления педагогической информации как средства преодоления профессионального затруднения.

В содержание методической работы с учителями в школе необходимо включать подготовку их к использованию названных приемов. Целевым ориентиром подготовки выступает формирование у учителей *готовности к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации* – интегративного личностного образования, отражающего интерес учителя к различным формам предъявления педагогической информации, конструктивное отношение к профессиональным затруднениям как возможности совершенствования педагогической деятельности и себя как ее субъекта, стремление и способность преодолевать их с использованием возможностей интеграции научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации.

Структура готовности представлена мотивационно-ценностным, когнитивным и операциональным компонентами. Критерии, пока-



Таблица 1

Готовность учителя к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации

Компоненты	Диагностика компонентов готовности			
	Критерии	Уровни	Показатели сформированности	Методики
Мотивационно-ценностный	Выраженность гуманистической профессиональной позиции	Сильная гуманистическая позиция Относительно сильная гуманистическая позиция Относительно слабая гуманистическая позиция Слабая гуманистическая позиция	Принятие гуманистических ценностей педагогической деятельности Основанный на гуманистических ценностях самоанализ своей личности, педагогической деятельности, профессиональных затруднений Стремление к профессиональному и личностному самосовершенствованию как способу преодоления затруднений	Диагностическая методика П. В. Степанова, Д. В. Григорьева, И. В. Кулешовой
	Отношение к применению и интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации	Заинтересованное отношение Нейтральное отношение Отрицательное отношение	Интерес к различным формам предъявления педагогической информации Стремление интегрировать научные и внеучебные формы предъявления педагогической информации в педагогической деятельности и преодолении профессиональных затруднений	Опросник «Самооценка отношения к применению и интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации»
Когнитивный	Сформированность конструктивистских профессиональных убеждений	Конструктивистские убеждения Традиционалистские убеждения Примирительная позиция	Конструктивистские профессиональные убеждения, ориентированные на внедрение педагогических инноваций, построение знаний учащимися в специально организованной учебной деятельности	Опросник No7BA (Е. Ю. Карданова, А. А. Пономарева, Е. Н. Осин, И. С. Сафуанов)
	Достаточность знаний о научных и внеучебных формах предъявления педагогической информации и способах их интеграции	Достаточные знания Частичные (фрагментарные) знания Недостаточные знания (отсутствие знаний)	Знание общих и специфических признаков, содержания, объективных и субъективных причин, логики развертывания, стратегий преодоления профессиональных затруднений Знание возможностей. Оснований и приемов интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в преодолении профессиональных затруднений	Авторский тест «Профессиональные затруднения учителя и их преодоление средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации»



Компоненты	Диагностика компонентов готовности			
	Критерии	Уровни	Показатели сформированности	Методики
	Выраженность эмоционально-методического индивидуального стиля педагогической деятельности	Эмоционально-методический стиль Рассуждающе-методический стиль Рассуждающе-импровизационный стиль Эмоционально-импровизационный стиль	Эмоционально-методический стиль педагогической деятельности, предполагающий оптимальное сочетание интуитивности и рефлексивности, научно-теоретической, эмпирической и нравственной составляющих педагогической деятельности	Методика самооценки учителем индивидуального стиля педагогической деятельности А. К. Марковой, А. Я. Никоновой
Операционный	Продуктивность преодоления профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации	Высокая продуктивность Средняя продуктивность Низкая продуктивность	Владение приемами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации Систематичность применения приемов интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в преодолении профессиональных затруднений	Диагностический кейс «Способы разрешения педагогических задач и ситуаций, вызывающих затруднения»

затели, уровни и методики диагностики такой готовности приведены в табл. 1.

Для формирования такой готовности нами разработана программа *«Мастерская преодоления профессиональных затруднений»*. Содержание программы включает три модуля: «Научные и внеучебные формы предъявления педагогической информации», «Содержание и способы преодоления профессиональных затруднений учителя», «Интеграция научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в преодолении профессиональных затруднений». В каждом модуле предусмотрены теоретический блок, направленный на формирование когнитивного компонента готовности, рефлексивный блок, нацеленный на формирование мотивационно-ценностного компонента готовности, практический и проектный

блоки, обеспечивающие формирование операционального компонента готовности.

Программа прошла экспериментальную апробацию на базе НОУ Гимназия «Школа бизнеса» г. Сочи. В эксперименте участвовали две группы учителей – экспериментальная (ЭГ) в составе 58 учителей НОУ Гимназия «Школа бизнеса» г. Сочи и контрольная (КТ) – 67 учителей СОШ № 10 г. Сочи. В обеих группах в сентябре 2018 г. была проведена исходная диагностика готовности к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации с использованием разработанных критериев, уровней, показателей и методик (см. табл. 3). В течение учебного года (с сентября 2018 г. по май 2019 г.) в экспериментальной группе реализована программа методической



работы с учителями «Мастерская преодоления профессиональных затруднений». В контрольной группе такая программа не реализовывалась.

На первом этапе был реализован *модуль «Содержание и способы преодоления профессиональных затруднений учителя»*. В ходе заседаний педагогического клуба (в форме лекций, проблемных дискуссий и бесед) учителя познакомились с сущностными признаками, причинами, содержанием, логикой развертывания, стратегиями и средствами преодоления профессиональных затруднений. Акцент ставился на раскрытии субъективной природы затруднений, обуславливающей необходимость интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в их преодолении. В рамках рефлексивного блока учителями был проведен самоанализ профессиональных затруднений, выявлены их субъективные и объективные причины, проблемы в их преодолении. В рамках реализации проектного блока модуля учителя провели систематизацию и классификацию собственных профессиональных затруднений. Практический блок был направлен на овладение способами проблемно-задачной объективации профессиональных затруднений (перевода их в конкретные педагогические проблемы и задачи, в т. ч. задачи по профессиональному и личностному саморазвитию) в форме практикума по выявлению и самоанализу профессиональных затруднений. К каждому учителю, испытывающему проблемы в преодолении профессиональных затруднений, был прикреплен наставник из числа более опытных учителей, который оказывал ему помощь в выявлении профессиональных затруднений, понимании их причин, переводе их в задачи по саморазвитию. Результатом модуля стало составление каждым учителем перечня своих профессиональных затруднений.

Реализация второго модуля – «*Научные и внеучебные формы предъявления педагогической информации*» началась с заседания педагогического клуба, на котором учителя представили написанные ими эссе о школе («Моя школа»), об учениках («Поколение Z: что из-

менилось в детях за последние десятилетия?») и о педагогических методах («Лучший метод – тот, который нравится ребенку или признается целесообразным учителем?»). В ходе анализа эссе учителя сделали вывод, что в педагогической деятельности они достаточно часто обращаются не только к научным, но и к внеучебным формам предъявления педагогической информации, но делают это, как правило, неосознанно. В ходе последующих заседаний педагогического клуба учителя познакомились с многообразием и характеристиками научных и внеучебных форм предъявления и источниками педагогической информации, возможностями их применения в педагогической деятельности и преодолении профессиональных затруднений. Были организованы просмотр и обсуждение художественных фильмов школьной тематики, чтение и обсуждение художественной, канонической, эзотерической литературы, педагогической публицистики. Акцент ставился на понимании учителями ограничений использования только научных форм предъявления педагогической информации и необходимости интеграции их с внеучебными формами.

В рамках рефлексивного блока учителя провели самоанализ использования в собственной деятельности научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации. В рамках проектного блока составили подборки научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации для преодоления конкретных профессиональных затруднений. В рамках практического блока отработывали в форме мастер-классов и практикумов навыки отбора и применения научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в преодолении конкретных профессиональных затруднений, в решении конкретных педагогических задач. Учителя обменивались опытом их применения с наставниками в форме личных бесед, взаимопосещения и анализа уроков.

Третий модуль «*Интеграция научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в преодолении профессиональных затруднений*» был направлен на рас-



крытие возможностей и приемов интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в преодолении профессиональных затруднений. На заседаниях педагогического клуба учителя познакомились с сущностью, задачами, основаниями и приемами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации в педагогической деятельности и преодолении возникающих в ней затруднений. В рамках рефлексивного блока была проведена диагностика готовности учителей к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации и представлены им результаты диагностики. В рамках проектного блока каждый учитель разработал программу преодоления профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации. В рамках практического блока были проведены тренинги по овладению приемами преодоления профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации, учителя обменивались опытом их применения с наставниками, что позволило каждому учителю успешно реализовать разработанную программу преодоления затруднений.

В мае 2019 г. была проведена итоговая диагностика готовности учителей ЭГ и КГ к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации. Сравнительный анализ результатов представлен в табл. 2-7.

Итоговая диагностика показала позитивные изменения в уровнях сформированности у учителей экспериментальной группы всех компонентов готовности: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального. Значимость различий подтверждена статистически с помощью критерия Пирсона. Найденные значения χ^2 для экспериментальной группы 15,8789; 86,7334; 11,1126; 46,566; 10,4181; 28,9286 больше табличного значе-

ния (5,99) на 95% уровне вероятности. Наибольшие изменения произошли по мотивационно-ценностному компоненту, наименьшие – по операциональному. В контрольной группе значимых изменений показателей готовности к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации не произошло. Найденные значения χ^2 для контрольной группы 0,775; 4,236; 4,236; 4,3815; 0,2664; 0,0738 меньше табличного значения (5,99) на 95 % уровне вероятности

Таблица 2

Результаты исходной и итоговой диагностики мотивационно-ценностного компонента готовности по критерию «Выраженность гуманистической профессиональной позиции»

Уровни выраженности гуманистической профессиональной позиции	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	исх.	итог.	исх.	итог.
Сильная	0	15,5	8,9	11,9
Относительно сильная	41,4	46,6	16,5	17,9
Относительно слабая	58,6	37,9	74,6	70,2
Слабая	0	0	0	0

Таблица 3

Результаты исходной и итоговой диагностики мотивационно-ценностного компонента готовности по критерию «Отношение к применению и интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации»

Уровни отношения к применению и интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	исх.	итог.	исх.	итог.
Заинтересованное отношение	50	72,4	58,3	58,3



Нейтральное отношение	32,8	25,9	16,4	25,3
Отрицательное отношение	17,2	1,7	25,3	16,4

Таблица 4

Результаты исходной и итоговой диагностики когнитивного компонента готовности по критерию «Сформированность конструктивистских профессиональных убеждений»

Уровни сформированности конструктивистских профессиональных убеждений	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	исх.	итог.	исх.	итог.
Конструктивистские убеждения	41,3	58,6	41,8	41,8
Примирительная позиция	25,9	24,1	16,4	25,4
Традиционалистские убеждения	32,8	17,3	41,8	32,8

Таблица 5

Результаты исходной и итоговой диагностики когнитивного компонента готовности по критерию «Достаточность знаний о научных и внеучебных формах предъявления педагогической информации и способах их интеграции»

Уровни сформированности знаний	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	исх.	итог.	исх.	итог.
Достаточные знания	17,2	53,4	25,4	26,9
Частичные знания	67,2	43,1	41,8	50,7
Недостаточные знания	15,6	3,5	32,8	22,4

Таблица 6

Результаты исходной и итоговой диагностики операционального компонента готовности по критерию «Выраженность эмоционально-методического индивидуального стиля педагогической деятельности»

Индивидуальные стили педагогической деятельности	Распределение учителей по стилям, %			
	ЭГ		КГ	
	исх.	итог.	исх.	итог.
Эмоционально-методический	17,2	25,9	16,4	17,9

Рассуждающе-методический	17,2	29,3	16,4	17,9
Эмоционально-импровизационный	32,8	20,7	41,8	40,3
Рассуждающе-импровизационный	32,8	24,1	25,4	23,9

Таблица 7

Результаты исходной и итоговой диагностики операционального компонента готовности по критерию «Продуктивность преодоления профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации»

Уровни продуктивности	Распределение учителей по уровням, %			
	ЭГ		КГ	
	исх.	итог.	исх.	итог.
Высокая	8,6	24,1	16,4	16,4
Средняя	32,8	48,3	32,8	34,3
Низкая	58,6	27,6	50,8	49,3

Итоговая диагностика показала позитивные изменения в уровнях сформированности у учителей экспериментальной группы всех компонентов готовности: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального. Значимость различий подтверждена статистически с помощью критерия Пирсона. Найденные значения χ^2 для экспериментальной группы 15,8789; 86,7334; 11,1126; 46,566; 10,4181; 28,9286 больше табличного значения (5,99) на 95% уровне вероятности. Наибольшие изменения произошли по мотивационно-ценностному компоненту, наименьшие – по операциональному. В контрольной группе значимых изменений показателей готовности к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и внеучебных форм предъявления педагогической информации не произошло. Найденные значения χ^2 для контрольной группы 0,775; 4,236; 4,236; 4,3815; 0,2664; 0,0738 меньше табличного значения (5,99) на 95 % уровне вероятности

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:



– интеграция научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации выступает эффективным средством преодоления профессиональных затруднений учителя, позволяющим решать задачи, которые не решаются с помощью имеющихся средств и научных форм предъявления педагогической информации;

– целевым ориентиром методической работы с учителями в школе должно выступать развитие у учителей готовности к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации;

– структура готовности представлена мотивационно-ценностным, когнитивным и операциональным компонентами, сформированность которых определяется совокупностью критериев и показателей;

– этапность, содержание и педагогический инструментарий формирования готовности раскрывает модульная программа, включающая организацию педагогического клуба, проектной и коррекционной работы, наставничества более опытных учителей над испытывающими проблемы в преодолении затруднений.

АННОТАЦИЯ

В статье обоснована необходимость организации в школах методической работы с учителями, направленной на подготовку их к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации. В качестве целевого ориентира такой работы определена готовность к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации. Описаны структура, критерии, показатели, уровни, методики оценки ее сформированности. Предложена авторская программа формирования такой готовности.

Ключевые слова: профессиональные затруднения учителя, средства преодоления профессиональных затруднений учителя, интеграция научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации, готов-

ность учителя к преодолению профессиональных затруднений средствами интеграции научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации, программа формирования готовности.

SUMMARY

The article substantiates the need for organizing methodological work with teachers in schools, aimed at preparing them to overcome professional difficulties by means of integrating scientific and non-scientific forms of presentation of pedagogical information. The readiness to overcome professional difficulties by means of integrating scientific and non-scientific forms of presentation of pedagogical information was determined as a target reference point for such work. The structure, criteria, indicators, levels, methods of assessing its formation are described. The author's program for the formation of such readiness is proposed.

Key words: professional difficulties of a teacher, means of overcoming professional difficulties of a teacher, integration of scientific and non-scientific forms of presentation of pedagogical information, readiness of a teacher to overcome professional difficulties by means of integration of scientific and non-scientific forms of presentation of pedagogical information, a readiness formation program.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.

2. Белухин Д. А. Учитель, возлюби ближнего твоего, как самого себя: педагогическая рефлексия сущности и содержания понятий любви и ближнего в религии и педагогике. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 112 с.

3. Ваграмян М. В. Психологические условия преодоления учителем трудностей в становлении профессионализма: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 125 с.

4. Виноградова А. П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-zatrudneniya-uchiteley-i-puti-ih-preodoleniya> (дата обращения: 05.05.2020).



5. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник. – М.: Академия, 1999. – 167 с.
6. Гребенкин Д. Ю. Учебные затруднения как феномен структуры мотивационных компонентов личности учащихся: дисс. ... канд. психол. наук. – Ижевск, 2006. – 205 с.
7. Гуреев А. П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 21 с.
8. Дреер А. Преподавание в средней школе США: проблемы начинающих учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 288 с.
9. Дьяченко Л. С. Научное и вненаучное педагогическое знание: сопоставление понятий // Актуальные проблемы теории и истории педагогики. – Витебск, 2006. – С. 18–19.
10. Ефремова О. И. Мифологизированные компоненты профессионального сознания будущих психологов образования и их коррекция // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 5. – С. 26–30.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
12. Кан-Калик В. А. Грамматика общения. – М.: Роспедагентство, 1995. – 109 с.
13. Качалова Л. П. Педагогическая публицистика – путь к познанию // Наука и научный поиск. – № 4 (9). – С. 53–58.
14. Климов Е. А. Психологическая мысль в народном сознании далекого прошлого. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 136 с.
15. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 183 с.
16. Кутейницына Т. Г. Изучение профессиональных затруднений педагогов [Электронный ресурс]. – Самара, 2017. – URL: http://edc-samara.ru/files_edc/novosti/20-10-17/zatrudneniya-pedagogov.pdf.
17. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 158 с.
18. Макарьева Н. Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 81–86.
19. Мишучков А. А. Мифологическое сознание и образование: дисс. ... канд. философ. наук. – М., 1998. – 143 с.
20. Никольская О. Л. Преодоление дидактических затруднений как условие развития творческого потенциала учителя: дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2000. – 336 с.
21. Оботурова Г. Н. Философское осмысление образовательного мифотворчества. – Вологда: Русь, 1998. – 20 с.
22. Овченкова О. Ю. Художественно-образное познание педагогических явлений как средство формирования педагогической позиции будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук. – Киров, 2006. – 203 с.
23. Перенкова Е. В. Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 187 с.
24. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дисс. ... д-ра психол. наук. – М., 1999. – 390 с.
25. Позднякова О. К. Нравственное сознание учителя: этический аспект. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 160 с.
26. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
27. Роботова А. С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики. – СПб., 2008. – 222 с.
28. Савелова Е. В. Миф в современной образовательной парадигме: культурологический аспект: дисс. ... канд. культурол. наук. – Владивосток, 1997. – 135 с.
29. Савинкова Т. Н. Рефлексия как средство преодоления профессиональных затруднений педагога инновационного образовательного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 172 с.
30. Судаков В. Н. Мифология воспитания. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1991. – 110 с.
31. Сутырина Т. А. Миссия педагогической публицистики в образовании // Педагогическая наука. – 2010. – № 3 (71). – С. 114–122.
32. Цукерман Г. А. Психотерапия неуспеваемости // Семья и школа. – 1994. – № 9. – С. 2–4.



Н. В. Давыдова

УДК 1174

**КУЛЬТУРНЫЙ СИНДРОМ
«ДИСТАНЦИЯ ВЛАСТИ»
В КОНТЕКСТЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО
В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Одним из знаковых явлений современного мира является глобализация и связанное с ней расширение культурного пространства. Активизация международного взаимодействия открыла перед мировым сообществом новые возможности в различных сферах общественной жизни, в том числе в образовании, но одновременно обострила «полярное противостояние между глобализацией и локализацией, между универсальным и частным» [1, с.417]. С одной стороны, культуры мира стремятся к формированию единой культуры и единой цивилизации и, казалось бы, общие интересы представителей разных народов создают условия культурной гомогенизации, с другой – в этих условиях четче обозначаются культурные пределы, охраняющие уникальность той или иной культуры. По мнению ученых, наше время можно назвать «эпохой неопределенности, риска, индивидуальной и коллективной дезориентации» [1, с. 452], «взрывоопасной ситуацией» [10, с. 123], что ставит перед наукой и образованием ряд сложнейших задач и прежде всего – необходимость понимания межкультурного пространства и способность управления им.

Процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в вузах Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) представителей разных культур предполагает взаимодействие субъектов обучения на своеобразном пересечении культур, в межкультуральном пространстве, где преподавателю необходима кросс-культурная грамотность,

включающая в себя как понимание различий в базовых ценностях, традициях и обычаях разных народов, так и способность взглянуть на культуру собственного сообщества глазами других народов [5]. Актуальность решения проблемы обусловлена потребностью выработки механизмов защиты от «сбоев» в межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку и недостаточной разработанностью способов исключения межкультурных недоразумений в образовательном процессе.

Исследователи отмечают, что преподаватель на занятии зачастую начинает смотреть на иностранного обучающегося не через «национальную» призму, а «образовательную»: его интересует успеваемость и поведение. Среди преподавателей можно встретить такую установку: «Для меня все курсанты равны, я одинаково хорошо отношусь ко всем, зачем акцентировать внимание на различиях», – или – «они должны понимать, что приехали в другую страну и приспосабливаться к нашим требованиям». Склонность не замечать проблемы, к сожалению, распространена в образовательной среде. Так появляются отрицательные характеристики иностранных обучающихся: ленивые и неспособные, крайне невнимательные и высокомерные, безучастные и малоактивные и т.п., подчас приводящие к взаимному недовольству преподавателя и обучающегося, а в худшем случае к конфликту.

Формирование этностереотипов в образовательной среде российского военного вуза во многом связано с условиями межкультурной асимметричности субъектов обучения, которая может стать серьезным препятствием на пути образовательного процесса как для преподавателя, так и для обучающегося. Так, С. Г. Терминасова [10, с. 21] описывает ситуацию, когда студенты из Таиланда перестали посещать лекции по русской литературе. «Она на нас кричит», – сказали они о преподавателе, говорившей, в соответствии с русской педагогической традицией, громко, четко и ясно. Коммуникативное поведение преподавателя оказалось неприемлемым для студентов-тайцев, привыкших к



иным фонетическим и риторическим параметрам.

При обучении иностранных военных специалистов дополнительные сложности создает тот факт, что в вузе МО РФ в силу требований Общевоинских уставов Вооруженных сил Российской Федерации военнослужащие обязаны присутствовать на занятиях, даже если их не устраивает что-либо в преподавателе, а принцип субординации не всегда позволяет сказать о своем недовольстве даже гражданскому преподавателю, также являющемуся для них начальником. Преподаватель РКИ не всегда может уловить диссонанс в коммуникации с иностранными обучающимися и понять причину их безучастности, пассивности на занятии, подходя к ним с мерками российского образования и принятой в России системой ценностей. Но, как говорил еще Авиценна (Ибн Сина), «если придать индийцу натуру славянина, то индеец заболеет или даже погибнет, то же будет со славянином, если ему придать натуру индийца» (цит. по: 10, с. 22)

Коммуникативное поведение иностранных военнослужащих на занятии по русскому языку в ролевой модели «учитель-ученик» в контексте межкультурального пространства национально прагматично и в значительной степени определяется культурным синдромом «дистанция власти», предложенным в конце 70-х годов прошлого века голландским ученым Гиртом Хофстеде [11]. На основании анализа экспериментальных данных по всему миру (около 60 тысяч респондентов из 50 стран) он пришел к выводу, что культурные различия можно описать через четыре показателя: дистанция власти (PDI – Power Distance), коллективизм-индивидуализм (IDV – Individualism), избегание неопределенности – терпимость к неопределенности (UAI – Uncertainty Avoidance), маскулинность-фемининность (MAS – Masculinity).

Культурный синдром «дистанция власти» характеризует степень приемлемости подчиненными неравномерного распределения власти в различных общественных структурах страны (семья, школа, место работы и т.д.). Данный синдром фиксирует эмоцио-

нальную дистанцию, разделяющую нижестоящих и вышестоящих членов коллектива. При этом величина дистанции зависит как от ценностных представлений рядовых членов общества, так и от отношения к власти руководящих лиц. К основным признакам показателя PDI относят [8]:

- значимость власти в общественной жизни;
- степень легитимности власти;
- специфические установки в воспитании детей;
- стиль управления;
- значимость доверия к системе власти.

Крайними точками континуума «культуры с высокой дистанцией власти – культуры с низкой дистанцией власти» являются характеристики культур, приведенные в таблице 1.

Таблица 1
Различия между культурами по параметру «дистанция власти»

Культуры с высокой дистанцией власти	Культуры с низкой дистанцией власти
Власть имеет огромное значение в общественной жизни, это ее наиболее важная составная часть.	Власть не рассматривается людьми как очень значимая часть жизни.
В обществе преобладают ориентации на власть, которая основана на силе и принуждении.	В обществе господствует мнение, что только легитимная власть подлинная и компетентная.
В детях воспитывается обязательность, исполнительность, конформность, установки на авторитаризм, услужливость.	В детях воспитывают уважение прав личности, равенство.
Стиль управления – авторитаризм.	Стиль управления – демократия.
Люди боятся выразить несогласие с начальством, утратить доверие начальника.	Люди открыто могут высказывать несогласие с начальством. Начальники озабочены тем, чтобы не утратить доверие подчиненных.



В культурах с высоким уровнем PDI учитель, в широком понимании этого слова, воспринимается как непререкаемый авторитет, определяющий пути интеллектуального развития обучающихся. Он не подлежит критике, возражениям. Весь учебный процесс сконцентрирован на учителе. Он «гуру», общающийся свои знания и интеллектуальный опыт, или, по меньшей мере, эксперт, передающий сведения. К учителям принято относиться с уважением как в стенах образовательного учреждения, так и вне его, бóльшим уважением пользуются пожилые педагоги. Коммуникацию на уроке контролирует учитель, ученик имеет право говорить только с его разрешения и должен делать только то, что ему говорят, должен «зубрить» учебный материал. За плохое поведение или неуспеваемость ученика могут наказать. Образовательный процесс сконцентрирован на учителе и крайне субъективен, при оценке знаний учеников за эталон принимается «непрерывное мастерство» учителя [9, с. 61]. В то же время канон иерархии накладывает обязательства и на учителя как на вышестоящего: это прежде всего вежливое, заботливое отношение к нижестоящим, ученикам. Невежливое поведение рассматривается как грубое доминирование и хамство.

В культурах с низким уровнем дистанции власти от учителя, напротив, ожидается внимательное отношение к инициативе ученика, который рассматривается как равноправный партнер в учебном процессе. При этом молодые педагоги воспринимаются учениками как равные легче, чем пожилые, поскольку они ближе по возрасту. Поощряются дискуссии, независимые суждения, умение высказывать собственное мнение, даже критика в адрес учителя. Коммуникация между учениками и учителем носит двусторонний характер. От ученика ждут, что он будет задавать вопросы, спорить с учителем, высказывать свою точку зрения, и ему не нужно за стенами образовательного учреждения выражать особое уважение к учителю. В целом вся система образования в обществах с низкой дистанцией власти строится на стремлении к независимости и самостоятельности.

Учитель выступает в роли фасилитатора, т.е. человека, облегчающего процесс обучения. Образовательный процесс сконцентрирован на ученике и достаточно объективен, успехи учеников определяются, прежде всего, их собственными стараниями и усилиями.

С целью выработки оптимальной стратегии сотрудничества преподавателю РКИ как вышестоящему коммуникатору необходимо ясно представлять специфику коммуникативных норм коммуникантов, обусловленных культурным синдромом «дистанция власти» и их конфликтность в межкультуральном пространстве. Степень схождения/различия культур по данному параметру демонстрирует таблица 2, предложенная Г. Хофстеде.

Но, прежде всего, преподавателю РКИ важно осознать собственную национальную и профессиональную ментальность. По результатам более поздних исследований по методике Хофстеде [7] установлено, что индекс дистанции власти России один из самых высоких – 93. В русской культуре (в данном случае принимающей, мажоритарной), такой уровень дистанции власти позволяет открыто демонстрировать власть и не скрывать неравенство. Основными правилами русского коммуникативного поведения выступают однозначность, прямолинейность, эмоциональность. Процесс коммуникации означает свободное проявление эмоций, высокую степень открытости, взаимное доверие, открытое выражение личного отношения. В образовании стратегия прямолинейности реализуется в следующих тактиках: прямое побуждение, прямое выражение оценки, критические высказывания, назидательность. Прямой императив – основное средство выражения прямого побуждения, его не принято смягчать. Самым распространенным приемом смягчения императива является слово «пожалуйста» и обращение на «Вы». В русской культуре также не принято заботиться о том, чтобы кого-то не обидеть. Русские учителя редко хвалят учеников, чаще ученики слышат критику, прямую оценку

В то же время, например, в китайской коммуникации (индекс дистанции власти Ки-



Таблица 2

Индекс дистанции власти (ИДВ) для 50 стран и 3 регионов

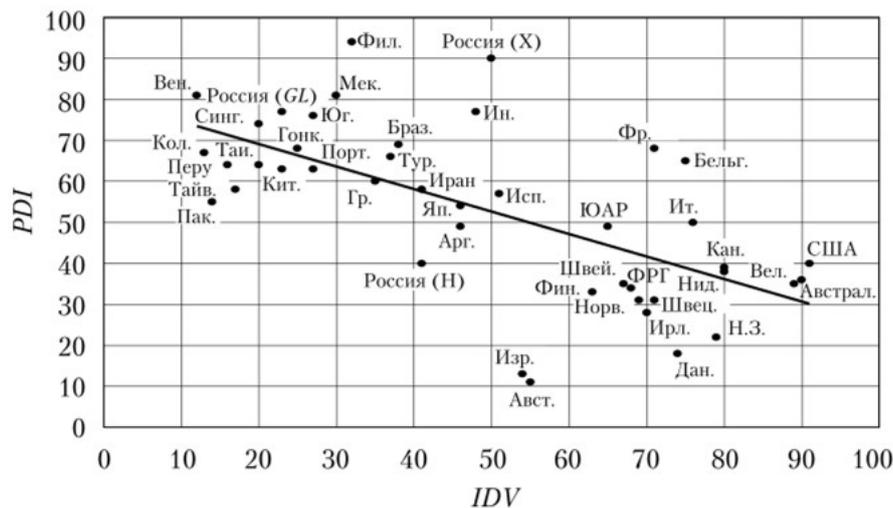
№	Страна или регион	ИДВ	№	Страна или регион	ИДВ
1	Малайзия	104	27/28	Южная Корея	60
2/3	Гватемала	92	29/30	Иран	58
2/3	Панама	95	31	Испания	57
4	Филиппины	94	32	Пакистан	55
5/6	Мексика	81	33	Япония	54
5/6	Венесуэла	81	34	Италия	50
7	Арабские страны	80	35/36	Аргентина	49
8/9	Эквадор	78	35/36	Южная Африка	49
8/9	Индонезия	78	37	Ямайка	45
10/11	Индия	77	38	США	40
10/11	Западная Африка	77	39	Канада	39
12	Югославия	76	40	Нидерланды	38
13	Сингапур	74	41	Австралия	36
14	Бразилия	69	42/44	Коста-Рика	35
15/16	Франция	68	42/44	Германия	35
15/16	Гонконг	68	42/44	Великобритания	35
17	Колумбия	67	45	Швейцария	34
18/19	Сальвадор	66	46	Финляндия	33
18/19	Турция	66	47/48	Норвегия	31
20	Бельгия	65	47/48	Швеция	31
21/23	Восточная Африка	64	49	Ирландия	28
21/23	Перу	64	50	Новая Зеландия	22
21/23	Таиланд	64	51	Дания	18
24/25	Чили	63	52	Израиль	13
26	Уругвай	61	53	Австрия	11
27/28	Греция	60			

тая – 80) ведущей является стратегия гармонизации взаимоотношений и взаимное сохранение лица как обладателя низшего, так и обладателя высшего статуса. Данная стратегия реализуется посредством ряда коммуникативных тактик: учтивости, смягчения, намека, молчания, перевода темы, ответа вопросом на вопрос, ответа двусмысленными фразами, и наконец, сохранения терпения. Ис-

пользование указанных тактик создает большую неоднозначность высказывания. Поэтому в китайской культуре огромное значение имеет невербальная коммуникация. Доминирующее значение имеет учтивость, а не правдивость. Большое значение имеет мнение окружающих людей, в частности признание и восхищение. Это приводит к тому, что, отвечая на вопрос, китайцы дают ответ,



Таблица 3



который приятно слышать. Важным для преподавателя РКИ является тот факт, что молчание в восточном понимании – способ говорить. Согласно догмам конфуцианства молчание означает скромное поведение, проявление вежливости и почтения. В учебных аудиториях Китая часто возникает ситуация молчания, и она длится дольше, чем в аналогичных ситуациях в России [6].

В данном случае конфликтность дистанции власти двух культур, даже очень близких по данному параметру, проявляется в несовпадении ожиданий активного речевого общения со стороны российского преподавателя с «замедленными» ответными реакциями китайских обучающихся и их «неумением» коммуникативного развертывания многих ситуаций, односторонним эффектом коммуникации. Попытка интенсификации общения в аудитории в ряде случаев может навредить и привести к обратному эффекту.

Система ценностей культур мира находится в постоянном движении, однако степень сходства/различия культур по ценностным параметрам остается практически неизменной, что подтверждается последними данными международного исследовательского

проекта Рональда Инглхарта «Всемирный обзор ценностей» (World Values Survey), охватившего 97 стран в последние 20 лет. [14, с. 28]. Когда происходят сдвиги в культуре той или иной страны, одновременно определенные сдвиги происходят и в культурах других стран. Таблица 3 демонстрирует ментальную карту мира по Г. Хофстеде, учитывающую культурный синдром «дистанция власти» в сопоставлении с синдромом «индивидуализм-коллективизм».

Перед преподавателем РКИ стоит важнейшая задача – опираясь на исследования психологов и методистов, спрогнозировать возможный ход коммуникации, учесть возможные трудности, искусно организовать и сделать эффективным межкультурное общение в процессе занятия. При этом стоит помнить, что эмпатии и толерантности не всегда может быть достаточно, так как коммуникативные нормы разных культур могут быть как совместимыми, так и в принципе несовместимыми, способными к существованию и исключаящими друг друга [2]. Первостепенное значение для преподавателя имеет формирование «нормативной гибкости» иностранных военнослужащих, обучение правилам коммуникации, в процессе которой обучающиеся



познают относительность своих и чужих коммуникативных стандартов. Межкультуральное пространство урока РКИ – это место, где происходит «калибровка межличностных отношений <...> место, в котором разрабатываются предпосылки для будущих и следующих культурных сочетаний» [1, с. 436].

Усилия преподавателя должны быть направлены на развитие следующих способностей обучающихся:

- к саморефлексии;
- к самоопределению и формированию социального тождества через сотрудничество, а не ограничение;
- к восприятию чужого;
- к осознанию относительности собственных норм взаимодействия;
- к отказу от отрицательной «маркировки» другой культуры.

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что знание специфики проявлений культурного синдрома «дистанция власти» будет способствовать повышению профессионализма преподавателей русского языка как иностранного, поможет избежать «дефектов» коммуникации с иностранными военнослужащими, повысит качество и эффективность обучения русскому языку.

АННОТАЦИЯ

В статье предпринята попытка раскрыть причины формирования этностереотипов в образовательной среде, рассмотрены примеры межкультурных «сбоев» в ходе учебного занятия. Значительное внимание уделено корреляции ценностных измерений культуры с проявлениями коммуникативной активности иностранных военнослужащих. Обосновывается мысль о том, что знание специфики культурного синдрома «дистанция власти» и формирование нормативной гибкости иностранных военных специалистов будет способствовать повышению профессионализма преподавателей русского языка как иностранного, качества и эффективности обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: глобализация, образование, дистанция власти, кросс-культурный подход, ролевая модель, межкультуральное пространство, коммуникативное поведение,

степень сходства/различия культур, межкультурное общение, оптимальные стратегии, нормативная гибкость.

SUMMARY

The article makes an attempt to reveal the reasons for the formation of ethno-stereotypes in the educational environment, examples of intercultural “failures” in the course of a class are considered. Considerable attention is paid to the correlation of the value dimensions of culture with the manifestations of the communicative activity of foreign military personnel. The main idea is that knowledge of the specifics of the “power distance” cultural syndrome and the formation of the normative flexibility of foreign military specialists will contribute to an increase in the professionalism of teachers of Russian as a foreign language, the quality and effectiveness of teaching Russian as a foreign language.

Key words: globalization, education, power distance, cross-cultural approach, role model, intercultural space, communicative behavior, degree of similarity / difference of cultures, intercultural communication, optimal strategies, normative flexibility.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анолли Л. Психология культуры / Пер. с итал. Ю. С. Вовк. – Харьков: Гуманитарный центр, 2016. – 480 с.
2. Безуглова Н. П. Коммуникативные стратегии в мультикультурных обществах // Культура и образование. – 2016. – № 5. – С. 13
3. Дутова Н. Коммуникативные стратегии и тактики в аспекте культурологического параметра «дистанция власти» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gramota.net/editions/2.html>
4. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – М.: Сказочная дорога, 2014. – 320 с.
5. Лапшин А. Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросскультурной грамотности // Кросскультурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии. Сб. статей. – Владимир, 1999. – С. 45–50.



6. Ли В. Молчание в русской и китайской фразеологических картинах мира // Политическая лингвистика. – 2016. – № 6. – С. 182–186.

7. Наумов А. И. Хофстидово измерение России (влияние национальной культуры на управление бизнесом) // Менеджмент. – 1996. – № 3. – С. 71–95.

8. Почебут Л. Г., Мейжис И. А. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 594 с.

9. Рогогнева Е.Н. Влияние дистанции власти на взаимоотношения людей в обществе // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 5. – С. 57–62.

10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

11. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – 345 p.

12. Hofstede G. H. Culture's Consequences. Sage Publications, London, New Delhi, 2001. – 596 p.

13. Hofstede G. Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. – L.: Profile Books, Ltd., 2003. – 113 p.

14. Liman M., Michael H. Analyzing National Change in Citizen Secularism Across Four Time Periods in the World Values Survey. – 2010. – V. 3. – № 2. – P. 19–32.



М. С. Чвала, П. Ю. Потапенко

УДК 378:7.05-051

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ МУЛЬТИМЕДИА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ- ДИЗАЙНЕРОВ

Одной из четких тенденций развития цивилизации в XXI века является глобальная информатизация общества. Развитие технологий кардинально повлияло на современное образование. На сегодняшний день мультимедиа стали не только неотъемлемой частью быденной жизни, но и важной составляющей образовательных процессов. Сейчас перед вузами стоит задача создать такую среду, которая бы способствовала развитию выпускников нового формата – «инноваторов». Технологии обучения активно трансформируются, поэтому для достижения новых задач образования уже недостаточно использовать только традиционные формы и методы обучения. Сегодня повышаются требования к профессиональной деятельности преподавателей. Для достижения современных целей образования им необходимо адаптироваться к столь стремительно изменяющимся условиям, активно использовать мультимедиа в обучении. Со стороны работодателей и потребителей существует потребность в компетентных выпускниках, однако уровень подготовки выпускников не всегда соответствует современным требованиям рынка труда. Приобретает все большую актуальность поиск наиболее эффективных путей использования современных информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения для подготовки конкурентоспособных на рынке труда выпускников.

Целью статьи является определение особенностей использования информационно-ком-



муникационных технологий, средств мультимедиа для повышения эффективности подготовки будущих бакалавров профиля «Графический дизайн».

Сегодня в вузах активно внедряются информационные системы и технологии, которые открывают новые перспективы для повышения эффективности процесса обучения. Активное использование компьютерных технологий расширяет спектр форм подачи учебного курса.

Научно доказано, что большую часть информации человек воспринимает зрительно. Небольшой процент людей может быстро и эффективно воспринимать текстовую информацию. Как отметил М. МакЛюэн, в нарастающем потоке информации у человека не остается времени на ее рациональное осмысление, поэтому именно единство технологических сред (аудио, видео, графика, анимация и т. д.) значительно ускоряет процесс усвоения информации, дает лучший результат в обучении [6].

Одним из способов повышения эффективности обучения является использование технологии мультимедиа, которая позволяет организовать учебный процесс с использованием новых методов, может выступать средством коммуникации.

Отдельные аспекты проблемы использования информационных технологий в процессе подготовки обучающихся отражены в ряде научных трудов. Так, Н.С. Анисимова, Н.В. Клемешева, О. В. Шлыкова исследовали возможности применения мультимедийных технологий в обучении; И. И. Косенко, А. В. Тумалев изучали возможности использования мультимедиа в процессе подготовки учителя. Н.О. Ветлугина разработала организационно-педагогические условия применения мультимедиа технологий при подготовке бакалавров.

Р. Майер изучал характер и влияние продуктов мультимедиа на человека, разработал когнитивную теорию мультимедиа обучения, определил принципы разработки дизайна продуктов мультимедиа. Его теория определяет пять когнитивных процессов мультимедийного обучения: выбор релевантных слов из представленного текста или повествования; выбор соответствующих изображений из пред-

ставленной графики; организация выбранных слов в когерентное словесное представление; организация выбранных изображений в когерентное изобразительное представление; объединение графических, устных представлений и предшествующих знаний.

Ученым определены три требования к познавательным способностям учащегося во время обучения: посторонняя обработка (которая не связана с целью обучения), необходимая обработка (которая необходима для того, чтобы мысленно представить материал) и генеративная обработка (которая направлена на осмысление материала). Три учебные цели заключаются в том, чтобы уменьшить постороннюю обработку, управлять необходимой обработкой и способствовать генеративной обработке. Поэтому мультимедийные учебные сообщения должны быть разработаны таким образом, чтобы направлять соответствующую когнитивную обработку во время обучения, не перегружая когнитивную систему учащегося [5, с. 43].

Разработка и внедрение мультимедийных продуктов в образовательный процесс позволяет сформировать программу развития для каждого обучающегося индивидуально. Среди плюсов такого обучения можно выделить возможность изучения материалов в удобное время, формирование индивидуального учебного плана, возможность непрерывного образования, одновременное обращение к различным источникам информации большого количества обучающихся. Мультимедиа предоставляют различные выразительные средства для отображения информации в сочетании с интерактивностью. Среди образовательных мультимедийных продуктов – справочники, энциклопедии, презентации, компьютерные учебные курсы (широко используются при дистанционном обучении), электронные учебники, видеоуроки, виртуальные экскурсии и т. д. Мультимедийный продукт может предусматривать возможность интерактивного взаимодействия пользователя с данной информацией – гипермедиа. В какой-то степени мультимедиа органично соединяют в себе обучение и развлечение, что уже облегчает учеб-



ный процесс [3, с. 151–152]. Сегодня особенно востребованы обучающие игры, которые повышают мотивацию, стимулируют познавательный интерес. Геймификация знаний становится одним из перспективных трендов. Игровая педагогика использует постановку ряда целей и повторение определенных действий для запоминания информации, в результате чего обучающиеся продвигаются на следующий уровень.

Использование мультимедиа в процессе обучения значительно упрощает подачу и усвоение обширного объема информации, способствует развитию ключевых компетенций, навыков профессионального мышления, стимулирует интеллектуальную активность обучающихся, помогает развить их творческие способности и способности самообучения. Эффективное применение современных теорий и технологий обучения в высших учебных заведениях оказывает положительное влияние на успеваемость обучающихся. С помощью хорошо подобранной экранной информации можно сделать обучение интересным и увлекательным. Лекции, проводимые с использованием мультимедийных технологий, позволяют повысить вовлеченность обучающихся, наглядно продемонстрировать явления, процессы за счет использования различных форм представления материала, усилить внимание аудитории в период падения работоспособности студентов.

При использовании мультимедийных продуктов важным пунктом является профессионализм. К преподавателю сегодня предъявляется все больше требований, ведь теперь, помимо владения широким спектром компетентностей в педагогической деятельности, необходимо активно внедрять новые информационные технологии. К преподавателю, использующему мультимедиа в образовательном процессе, предъявляются классические требования – традиционные и специфические – связанные с использованием современных компьютерных технологий. Преподавателю необходимо грамотно подобрать материал для диалога с обучающимися, алгоритмы и структуры взаимодействия их с мультимедиа-тех-

нологиями, сформировать критерии управления действиями студентов. В связи с этим возник новый термин – дистанционная педагогика – «наука о применении информационно-компьютерных технологий в дистанционном режиме, влияющая на развитие, формирование, социализацию, индивидуальную культуру деятельности и общения личности, обучающая самостоятельной работе и самообразованию» [2, с. 64].

В условиях применения новых технологий у многих преподавателей могут возникать трудности в овладении компьютерной грамотностью. С относительно недавнего времени начала происходить усиленная информатизация учебного процесса, которая оказала дополнительные нагрузки на преподавателей, связанные с приобретением новых знаний, выбором методик преподавания, а также эффективным использованием новых технологий. Стоит также отметить, что у некоторых преподавателей может отсутствовать качественная компьютерная техника, программное обеспечение. Вследствие всего вышесказанного возрастают временные затраты на подготовку к занятиям, которые могут невольно сформировать у отдельных преподавателей некоторые предубеждения, психологические барьеры, возможно даже некое отторжение от информационного подхода в образовании.

Мультимедийные технологии являются эффективными только при условии, что преподаватель заинтересован в их использовании, уверен в них и знает, что данные технологии помогают решать ему педагогические задачи более эффективно. К тому же автоматизация некоторых рутинных процессов педагогической деятельности нетворческого характера поможет высвободить время для общения с обучающимися в познавательных целях [1, с. 25].

Мультимедийные технологии активно применяются в дистанционном обучении. Поиск эффективных путей организации дистанционного обучения входит в круг научных интересов многих отечественных и зарубежных ученых. Среди зарубежных исследований, по-



священных дистанционному и электронному обучению, следует выделить работы Т. Андерсона, Дж. Боата, Р. Деллинга, Т. Кларка, О. Петерса, Д. Шейла, чей опыт требует внимательного изучения для повышения эффективности использования различных технологий в учебных заведениях. Развитие системы дистанционного обучения существенно изменило методические подходы профессорско-преподавательского состава к профессиональной деятельности. В современных условиях, когда правительства ряда стран приняли решение о временном переходе учебных заведений на дистанционное обучение, приобретает все большую актуальность поиск оптимальных средств обучения, использование дополнительных систем управления данными и информацией. Так, в ОАЭ были разработаны приложения для обучения: Avaya Spaces, BlueJeans Google Hangouts Meet, Cisco Webex, Slack. Обеспечен доступ к приложениям Microsoft Teams, Skype для бизнеса, Blackboard, Zoom. В Китае и Сингапуре были запущены сервисы «виртуальных классов». В Армении внедрена университетская платформа iUniversity. Для проведения занятий в дистанционной форме во многих университетах внедрена система «электронный университет» на основе ELMS Moodle. Однако в процессе внедрения технологий дистанционного обучения общество столкнулось с некоторыми негативными факторами. Так, внедрение замедляет недостаточная подготовка кадров к эффективной работе в дистанционном режиме, разработка электронных дидактических средств и др., повышаются временные затраты на оформление материалов с учетом различных требований и рекомендаций. Отметим, что при внедрении дистанционных технологий, еще на этапе разработки учебных ресурсов, следует учитывать рекомендации психологов относительно выбора цветовой гаммы оформления информации, гарнитуры шрифта и его размера, комбинации текстовой, графической, аудио- и видеоинформации.

При дистанционном обучении эффективным является проведение вебинаров, на которых обучающиеся могут принимать участие

в мозговом штурме при решении проектных задач, получать ответы на интересующие вопросы, загружать файлы, проходить тестирование. Однако у этого инструмента имеется и ряд минусов, ведь в таких мероприятиях очень сложно установить эмоциональную связь со всеми слушателями. Стоит подчеркнуть, что, какими бы эффективными ни были разработанные мультимедийные средства, они не смогут заменить преподавателя, но позволят представить материал в различных формах, повысить его наглядность.

Применение информационно-коммуникационных технологий при подготовке будущих дизайнеров-графиков возможно в качестве средств обучения, творческой самореализации в процессе проектной деятельности, средств сбора, обработки и хранения необходимой информации, средств контроля результатов обучения.

Большое значение для дальнейшей успешной профессиональной деятельности графических дизайнеров имеет развитие профессионального мышления, формирование способности осуществлять научный и практический поиск в процессе решения творческих задач. В процессе подготовки обучающихся необходимо уделить особое внимание развитию компетенций проектной деятельности, информационных компетенций, которые так необходимы для их дальнейшей успешной творческой деятельности в условиях непрерывно изменяющейся среды.

Развитию информационных компетенций обучающихся будет способствовать выбор учебного материала, направленный на «решение ряда проблем, проработку ситуаций профессиональной деятельности в различных условиях» [4, с. 113]. Деятельность педагога должна быть направлена на стимулирование обучающихся на непрерывное саморазвитие и поиск нестандартных решений. Для повышения качества подготовки студентов целесообразно строить обучение на проблемно-ориентированном подходе, на осуществлении ими исследовательской деятельности; использовать интеграцию учебных дисциплин; активно использовать мультимедийные презентации, инфографику, тесты, тренажеры, образователь-



ные интернет-ресурсы; применять принцип вариативности для поддержания мотивации и раскрытия творческих способностей обучающихся [4, с. 114].

При подготовке будущих дизайнеров проектная деятельность может быть реализована в разработке комплексных дизайн-проектов, проектировании стратегий развития визуальных коммуникаций, имеющих практическое применение, проведении научно-проектных исследований.

Важной частью представления результатов деятельности является мультимедийная презентация. В ней могут быть использованы слайды с кратким описанием этапов выполнения проекта, иллюстративным материалом, анимацией, обоснованием выбора тех или иных решений, гипертекстом. Подготовка презентаций проектов стимулирует развитие компетенций устной и письменной коммуникации, способности обрабатывать и представлять результаты деятельности. В процессе подготовки и презентации материала обучающийся научится лаконично излагать и визуализировать свои мысли.

В настоящее время в связи с новыми требованиями все организации высшего образования должны обеспечивать размещение портфолио студентов с возможностью доступа к нему в виртуальной среде. Существуют специальные программные комплексы и интернет-ресурсы, с помощью которых выполнение этого требования станет возможным.

Электронное портфолио помогает студентам собирать и накапливать динамическую оценку результатов своей деятельности – учебной, общественной, профессиональной, научно-исследовательской. Формирование электронного портфолио имеет ряд преимуществ для обучающихся, преподавателей и работодателей: организация учебно-исследовательской работы, фиксирование, анализ и оценка индивидуальных достижений, формирование положительной учебной мотивации, привлечение внимания работодателей, отслеживание динамики развития компетенций студента, грамотный подбор специалистов для замещения вакантных должностей. Важным отличием веб-портфолио от бумажного образца яв-

ляется то, что достижения обучающегося можно отобразить более наглядно благодаря возможности использования аудио, видео, анимации, гиперссылок и т. д. Благодаря этому можно быстро и качественно оценить возможности каждого отдельного индивида. Один из популярных сайтов, на которых обучающиеся могут размещать веб-портфолио, – <https://4portfolio.ru/>. Благодаря веб-технологиям возможна интеграция платформы для ведения портфолио в информационно-образовательную среду вуза. Возможность создавать сообщества учебных групп на этой базе позволит использовать инновационные формы и методы обучения.

Стремительный рост мультимедийных технологий привел к существенным изменениям в системе образования. Интерактивные мультимедийные средства были и остаются предметом многих исследований. Сегодня существует множество возможностей для повышения качества обучения с помощью интернет-ресурсов, однако их потенциал часто остается недостаточно раскрытым, на практике они используются недостаточно эффективно. Обзор различных научных работ, направленных на изучение возможностей использования мультимедиа для повышения эффективности обучения, показал, что люди, которые использовали мультимедийные средства, показали лучшие результаты по сравнению с теми, кто обучался через традиционные аудиторные лекции. Грамотное использование мультимедийных технологий способствует активизации образовательного процесса, развитию познавательных возможностей обучающихся.

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет сделать информацию более наглядной для восприятия, способствует повышению интеллектуальной составляющей учебной деятельности, более быстрому и качественному усвоению знаний. С помощью мультимедийных технологий возможен контроль знаний, анализ полученной информации, отслеживание динамики формирования компетенций обучающихся. Активное использование средств мультимедиа позволит развить творческое мышление студентов, что, несомненно, играет важную роль



для будущих выпускников, а также сформировать необходимые компетенции для решения широкого спектра профессиональных задач.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности использования средств мультимедиа при подготовке будущих графических дизайнеров для активизации познавательной деятельности обучающихся, формирования у них компетенций проектной деятельности, информационных компетенций. Рассмотрены возможности использования образовательных мультимедийных продуктов для повышения качества обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа технологии, мультимедиа, подготовка графических дизайнеров, образовательный процесс.

SUMMARY

The article reveals the features of using multimedia in the preparation of future graphic designers to enhance the cognitive activity of students, to form their project design competencies, information competencies. The possibilities of using the educational multimedia products to improve the quality of training are considered in the article.

Key words: information and communication technology, multimedia technologies, multimedia, graphic designers training, educational process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафурова Н. В., Чурилова Е. Ю. Педагогическое применение мультимедиа средств [Электронный ресурс]: учеб. пособ. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2015. – 204 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=435678> (дата обращения: 30.11.2020).

2. Загузина Н. Н. Проблемы развития дистанционной педагогики // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 4 (60). – Т. 3. – С. 64–66.

3. Соловьёв А. Б. Методические особенности разработки и внедрения мультимедиа в учебном процессе в современном вузе // Вестник Южно-Уральского государственного

манитарно-педагогического университета. – 2009. – № 1. – С. 150–159.

4. Чвала М. С. Формирование информационной компетентности будущего графического дизайнера // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 111–115.

5. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning / ed. by Richard E. Mayer. – Cambridge University Press, 2014. – Second Edition. – 928 p.

6. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. – Cambridge; London: MIT Press, 1994. – 355 p.



И. В. Шинтяпина

УДК 78.087.68

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО КРЫМА (НА ПРИМЕРЕ ФОЛЬКЛОРНОГО КОНКУРСА «ЗВЕНИ, БАНДУРА!»)

Современное музыкальное и поликультурное пространство Крыма открывает широкие возможности для исполнителей в области академического, эстрадного и народного музицирования. Огромную роль в этом процессе играют фестивали и конкурсы, проводимые для разных возрастных групп и уровней профессиональной подготовки. Сегодня фестивальное движение охватило все сферы музыкальной жизни полуострова. Это фестива-



ли хореографического, музыкально-спортивного, музыкально-театрального, вокально-хорового, инструментального, рок, джаз, поп, рэп и других направлений, проводимые в любое время года на международном или региональном уровне. На одной сцене встречаются известные и начинающие исполнители, обмениваются своим опытом и заряжают слушателей оптимизмом и радостью общения с музыкальным искусством.

Статья посвящена анализу современного состояния фестивального движения в области музыкального искусства на территории Крымского полуострова, а также рассмотрению особенностей создания и проведения уникального фольклорного фестиваля-конкурса «Звени, бандура!» как одного из ярких музыкальных форумов Крымского региона. Основными задачами выступили обзор крымских музыкальных фестивалей, анализ спектра возможностей музыкального фестивального движения в крымском регионе, а также рассмотрение потенциальных возможностей в области народного вокального и инструментального исполнительства.

Отдельной строкой в современной музыкально-просветительской и культурно-образовательной работе организаций Крымского полуострова выделяются музыкальные молодежные фестивали, многие из которых, став традиционными, проводятся ежегодно. Большинство таких мероприятий совмещают в себе исполнительское и образовательно-творческое направление. Тысячи учащих музыкальных школ, студий, средних и высших учебных заведений встречаются на таких площадках, чтобы поделиться своими талантами друг с другом и взойти на новую профессиональную ступеньку.

Большое разнообразие конкурсов и фестивалей, проводимых в Крыму ежегодно, представляют официальные и общественные организации региона. Так, ГБУК РК «Центр народного творчества Республики Крым» под патронатом Министерства культуры РК является инициатором проведения таких мероприятий, как Всероссийский интернациональный фестиваль «Дружба народов», Региональный фестиваль-конкурс крымскотатарского ис-

кусства «Дервиза», Межрегиональный фестиваль казачьей культуры «Крымские тулумбасы», этнофестиваль «Сарай Бату». Традиционно в этих праздниках музыкальной культуры принимают участие любительские и профессиональные коллективы в хореографическом, вокально-инструментальном, фольклорном, музыкально-театральном жанрах. Свое искусство демонстрируют мастера народного творчества, исполнители разных регионов России. Так, в 2019 году в данных фестивалях объединились коллективы и солисты из 12 регионов страны. Участники масштабных проектов выступали под общим флагом солидарности разных национальностей, единства и дружбы. В рамках проведения фестивалей проводятся мастер-классы, семинары, творческие встречи. Например, в рамках проведения фестиваля казачьей культуры «Крымские тулумбасы» ежегодно проходят встречи с коллективом ГБНТУ Краснодарского края «Кубанский казачий хор» под руководством В. Захарченко. Республиканским центром также организуются и детские творческие мероприятия, например, фестиваль-конкурс талантов «Крымский калейдоскоп», целью которого является выявление и поддержка талантливых детей и молодежи Республики Крым [2].

Под эгидой Министерства культуры Крыма ежегодно в разных городах региона проходят специализированные конкурсы исполнительского мастерства в разных музыкальных направлениях и жанрах [4]. Среди самых популярных направлений – инструментальное исполнительство: Международный конкурс молодых пианистов имени Алемдара Караманова, Крымский Республиканский конкурс юных пианистов имени Фридерика Шопена, Открытый Республиканский фестиваль-конкурс фортепианной музыки «Классический май», Республиканский конкурс молодых исполнителей по классу фортепиано и скрипки «Музыкальный Алустан», Международный конкурс исполнителей на народных инструментах имени Г. Шендерёва, конкурс ансамблевого музицирования «Ликующий аккорд Тавриды», Международный фестиваль-конкурс молодых исполнителей «Крымская весна», Всероссийский фестиваль детских орке-



стровых коллективов «Крымский камертон» и др. Наиболее яркими в области вокально-хорового искусства являются Республиканский конкурс юных вокалистов «Лейся песня», Республиканский фестиваль-конкурс детских и юношеских хоров «Поющая юность Феодосии», Хоровой фестиваль любителейских творческих коллективов «Пою мое Отечество», Республиканский вокально-хоровой конкурс «Музыкальный берег», Республиканский конкурс юных вокалистов «MEZZA VOCE», Всероссийский вокально-хоровой конкурс имени Николая и Милии Полуденных, Республиканский конкурс классической музыки имени С. В. Рахманинова «Весенние воды» и др.

Эти творческие форумы направлены на популяризацию академических жанров музыкального искусства, воспитание исполнительской культуры учащихся музыкальных школ и студентов музыкальных факультетов средних и высших учебных заведений, выявление и поддержку одаренной и талантливой молодежи. Наряду с яркими исполнительскими мероприятиями ведется интересная работа и в других направлениях музыкального искусства, например, ежегодно проходят творческие состязания юных композиторов: Республиканский конкурс им. И. Бахшиша «Юный композитор» и Международный конкурс композиторов имени А. Спендиарова. Не менее интересны мероприятия, синтезирующие различные виды искусств, например, Международный открытый музыкально-литературный фестиваль «Ялос», Детско-юношеский концертно-образовательный фестиваль юных талантов «Бархатные встречи». В последнее десятилетие активизируется творческая фестивальная работа в популяризации современных исполнительских жанров: Крымский Республиканский детский конкурс эстрадного искусства «Веселые аккорды», Открытый Республиканский фестиваль рок-музыки «Новая жизнь», Республиканский конкурс молодых исполнителей джазовой номинации «Jazz for You» [4].

Не менее ярко и массово проходят на крымской земле фестивали и конкурсы, орга-

низуемые российскими творческими объединениями и концертными организациями. Так, уже несколько десятилетий активно в разных городах проходят международные форумы-фестивали и конкурсы музыкально-художественного творчества компании «Арт-центр»: «Планета искусств – Крым», «Солнечные ритмы», «Город солнца», «Фантазия моря», «Единство России», «Великая страна», «Крым встречает таланты», «Крым – радуга талантов» и другие [1].

Мощный толчок к появлению новых форм и направлений в музыкальном фестивальном движении дал активно развивающийся на курортных причерноморских территориях событийный туризм – перспективное и популярное направление индустрии отдыха. Так, ежегодными стали фестивали «ZB-Fest» и «Z.FEST», пропагандирующие модные современные направления танцевальной музыки – техно, хаус, дип хаус, транс, прогрессив транс, хардкор и хэппи-хардкор, джангл и другие. «Z.FEST», проводимый недалеко от с. Поповка на месте ранее известной «Республики Казантип», стал с этого года главным российским фестивалем электронной музыки [3].

В территорию атмосферного отечественного рока превратился поселок Оленевка, расположившийся на западном побережье Крыма, – пространство, где в последние годы проводится фестиваль хорошей музыки «МАЯК». Здесь же, в Черноморском районе, проводится форум нестандартного формата – Музыкально-спортивный фестиваль «Крымская волна». Не менее оригинальные музыкальные встречи проводятся на восточном крымском побережье. Самыми востребованными у публики, объединяющими ценителей джазовых импровизаций и оставляющими послевкусие джазовых ноток на весь год, являются Международные джазовые фестивали «Koktebel Jazz Party» и «Live in Blue Bay», проводимые в Коктебеле. Совершенно новым событием как для богемного Коктебеля, так и для Крыма в целом, но имеющим все шансы стать популярным, является Рэп-фестиваль «RAP Koktebel». Традиционно в этих музыкальных форумах известные исполнители стоят на одной сцене с новичками эстрады.



Крымский полуостров может гордиться и фестивальными событиями, развивающими фольклорные традиции – это творческие смотры-конкурсы народной культуры: «Матренин двор» (г. Алушта), «Дружба народов» (г. Ялта), «Возрождение» (г. Судак), «Мосты народов – мосты России» (г. Алушта); казачьей культуры – «Крымские тулумбасы» (г. Алушта); детских фольклорных коллективов – «Крымский Терем» (г. Симферополь) и др.

Среди мероприятий данного направления выделяется единственный в Крымском регионе Всероссийский фольклорный фестиваль-конкурс «Звени, бандура!» имени Алексея Нырко, проводимый на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» г. Ялте.

Этот конкурс посвящен выдающемуся педагогу-исследователю, заслуженному работнику культуры Украины Алексею Федоровичу Нырко (1926–2005). Творческий фольклорный форум завоевал популярность своей многолетней историей и добрыми традициями. Первоначально фестиваль задумывался как профессиональный форум исполнителей-бандуристов, т. к. в начале 1990-х годов кобзарское движение в Крыму активно приобретало массовость и популярность. Классы бандуры, благодаря активной работе А. Ф. Нырко, его сподвижников и учеников, открылись в детских музыкальных школах и школах искусств Ялты, Феодосии, Керчи, Севастополя, Симферопольском музыкальном училище, домах и дворцах культуры районных центров Крымского полуострова.

Крымские бандуристы-педагоги и исполнители XX столетия своими творческими достижениями в области музыкального фольклора развили принципы кобзарского искусства предшественников. Их последователи сегодня продолжают сложившиеся традиции народного инструментального и вокального музицирования не только на территории Крымского полуострова, но и за его пределами. Идеологом и человеком, воплотившим идею создания фестиваля в реальность, выступил исследователь кобзарства Крыма и

Кубани, заслуженный работник культуры Украины Алексей Федорович Нырко. Рядом с ним у истоков фестиваля стояли его друзья и единомышленники, в том числе жена и руководитель детской капеллы «Крымские пролески» Неонила Нырко. Благодаря этому мероприятию появилась возможность музыкального единения крымских творческих коллективов и солистов с исполнителями из других регионов Украины, России и дальнего зарубежья. Впервые проект фестиваля реализовался 20 марта 1992 г. и был посвящен 150-летию со дня рождения украинского композитора Н. Лысенко.

Начиная с этого момента, фестиваль стал ежегодным республиканским праздником фольклорного искусства, проводимым в Ялте при поддержке Крымского Республиканского Центра народного творчества, Министерства культуры Республики Крым, отдела культуры Ялтинского горисполкома. Стало доброй традицией весной съезжаться в Ялту творческим коллективам и солистам для творческого общения. Одной из форм работы кобзарского фестиваля явилась активная педагогическая и научно-методическая работа – проведение Мастер-классов и обучающих семинаров выдающимися исследователями, педагогами, общественными деятелями [5].

В 2004 году в рамках фестиваля по инициативе А. Ф. Нырко прошла первая научно-практическая конференция по проблемам музыкального исполнительства и педагогики в области кобзарского искусства. В ней приняли участие исследователи и педагоги-исполнители из России, Польши, Украины, Канады, США. Приоритетными задачами конференции были обозначены методические и педагогические вопросы подготовки молодых исполнителей, исполнительской культуры, пропаганда фольклорного искусства. Конференция вслед за фестивалем также стала ежегодной.

После кончины А. Ф. Нырко его коллеги, преподаватели университета, на тот момент хормейстер и концертмейстер капеллы бандуристов имени С. Руданского И. В. Шинтяпина и И. Р. Куровская, продолжили творческое начинание А. Ф. Нырко. По их инициативе с



2010 года фестиваль «Звени, бандура!» стал проводиться на базе Крымского гуманитарного университета г. Ялта (сегодня это Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте).

В 2014 г. фестиваль получил статус Всероссийского фольклорного фестиваля-конкурса, что позволило расширить разнообразие представляемых исполнителями народных музыкальных инструментов, исполнительских жанров и возрастных категорий. Кроме традиционного участия в конкурсе исполнителей на бандуре, появилась возможность привлечения музыкантов, играющих на разных народных инструментах – домре, балалайке, гитаре, баяне, аккордеоне, сопилке и др. Кроме того, в конкурсной программе появились новые номинации – солист-вокалист, вокальный ансамбль, инструментальный ансамбль, оркестр, капелла, фольклорный коллектив. Расширились и возрастные рамки участников: от учеников детских музыкальных школ и студий до педагогов и любителей без ограничения возраста. Благодаря этому за последние годы география конкурса значительно расширилась. Это уже не только города и поселки Крымского полуострова, но и соседние регионы – Краснодарский и Ставропольский Край, Ростовская, Белгородская, Курская, Калужская области. В 2014 году было принято решение посвятить конкурс его основателю – А. Ф. Нырко.

На современном этапе конкурс проводится при поддержке Министерства образования, науки и молодежи Республики Крым и Министерства культуры Республики Крым и является ежегодным форумом музыкантов-вокалистов и инструменталистов, демонстрирующих свое мастерство и популяризирующих народную музыку и народные инструменты.

В рамках фольклорного конкурса на базе музея «Кобзарства Крыма и Кубани» проводится научно-практический семинар по вопросам народного исполнительства, этнопедагогики и культуры. Его цель – обмен педагогическим и исполнительским опытом, реше-

ние основных проблем образования в условиях полиэтничного региона, установление научных и творческих контактов в рамках научного сотрудничества.

С 2014 года председателем жюри конкурса является заслуженный артист Украины, виртуоз-балалаечник, активный общественный деятель, много лет отдавший работе в Крымской государственной филармонии, – К. И. Боровский. В состав жюри конкурса входят ведущие педагоги-исполнители крымских вузов, что является гарантией объективной и профессиональной работы музыкального форума «Звени, бандура!».

В 2020 году фестиваль-конкурс проходил в нетрадиционном формате – в режиме онлайн. Решение проводить музыкальное соревнование дистанционно, вызванное пандемией, было встречено участниками конкурса, педагогами и родителями с большим энтузиазмом. Увидеть все конкурсные программы в полном объеме, познакомиться с новым репертуаром, сравнить свои исполнительские достижения с другими конкурсантами – такая возможность появилась не только у участников конкурса, но и всех любителей народной музыки, т. к. все видеоматериалы стали доступны в онлайн-режиме на платформах ВКонтакте и YouTube. Благодаря этому конкурсные программы просмотрели дистанционно более десяти тысяч зрителей, подписчиками официальной страницы конкурса стали более 500 человек. Такой популярности и широкой зрительской аудитории в предыдущие годы конкурс не имел. Появились и конкурсанты из дальних регионов и городов – Санкт-Петербург, Калуга, Курск, Луганск, Донецк, Новосибирск и др.

Еще одной интересной особенностью нынешнего фестиваля явился факт значительного увеличения числа любителей в конкурсной программе – как солистов, так и ансамблей в разных исполнительских жанрах и количественных составах. В предыдущие годы основными участниками конкурса было молодое поколение – учащиеся музыкальных школ, студий, и обучающиеся специализированных средних и высших учебных заведе-



ний. Возросший интерес к фестивальному движению среди непрофессионалов-любителей свидетельствует о растущем стремлении к исполнительству в народных жанрах, расширению аудитории участников за счет более взрослой категории музыкантов, возвращении массовой заинтересованности фольклорными традициями.

Ежегодно растет исполнительский уровень участников конкурса, о чем свидетельствуют их исполнительские программы – это и оригинальные современные обработки популярных народных мелодий, и аутентичные образцы фольклорного оригинального материала, и разножанровые произведения крымских и российских авторов, наших современников, в народном стиле.

Сегодня фестиваль-конкурс «Звени, бандура!» рассматривается организаторами и участниками как перспективное направление развития исполнительской культуры, одна из актуальных форм презентации музыкального искусства, эффективно способствующая возрождению и развитию национальных художественных традиций. В многонациональном крымском регионе данная форма культурного полилога способствует расширению возможностей в представлении произведений разных областей искусства, в сохранении традиций, в развитии культурных контактов между народами, освоении межнационального музыкального наследия.

АННОТАЦИЯ

В статье проводится анализ фестивального движения в поликультурном пространстве Крымского полуострова. Рассматривается жанровое и стилевое разнообразие музыкальных форумов и конкурсов, проводимых в крымских городах ежегодно. Отдельное внимание сосредоточено на истории создания, традициях и особенностях проведения фольклорного конкурса «Звени, бандура!». Фестиваль-конкурс «Звени, бандура!» на современном этапе рассматривается организаторами и участниками как перспективное направление развития исполнительской культуры, одна из актуальных форм презентации музыкального искусства, эффективно способ-

ствующая возрождению и развитию национальных художественных традиций.

Ключевые слова: поликультурное пространство, Крымский регион, фестивальное движение, фольклорный конкурс.

SUMMARY

The article analyzes the festival movement in the multicultural space of the Crimean peninsula. The genre and style diversity of musical forums and competitions held in Crimean cities annually is considered. Special attention is focused on the history of creation, traditions and peculiarities of the folklore competition “Link, Bandura!” Festival-competition “Link, bandura!” at the present stage, it is considered by the organizers and participants as a promising direction for the development of performing culture, one of the most relevant forms of presentation of musical art, effectively contributing to the revival and development of national artistic traditions.

Key word: multicultural space, Crimean region, festival movement, folklore competition.

ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный сайт компании Арт-центр [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.art-center.ru/search/country-rossiya/town-krim/category-5/>.
2. Официальный сайт ГБУК РК «Центр народного творчества Республики Крым» [Электронный ресурс]. – URL: <https://cnt-rk.crm.muzkult.ru/?mobile=0>.
3. Официальный сайт «Ассоциация курортов Крыма» [Электронный ресурс]. – URL: <https://resorts-crimea.com/festivali-v-krymu>.
4. План основных организационных и культурно-массовых мероприятий Министерства культуры Республики Крым на 2020 [Электронный ресурс]. – URL: https://mkult.rk.gov.ru/uploads/txteditor/mkult/attachments/d4/1d/8c/d98f00b204e9800998ecf8427e/phpcutdFU_2020.pdf.
5. Рехина А. Фольклорный фестиваль «Звени, бандура» [Электронный ресурс]. – URL: <http://gpa.cfuv.ru/ru/akademiya-v-2018-godu/3536-folklornyj-festival-zveni-bandura-v-26-j-raz-proshjol-v-yalte>.



ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Е. М. Старобина, И. Р. Мясников

УДК 376

НОРМАТИВНЫЕ ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ПРИ ОСВОЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦАМИ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Современные ориентиры стратегического развития Российской Федерации, отмеченные в Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», направлены на активное развитие социальной сферы, в том числе сферы образования, в соответствии с международными требованиями [2; 24]. К 2024 г. запланировано увеличить конкурентоспособность отечественного образования в соответствии с мировыми стандартами, и начиная с 2021 г. планируется проведение программы многоэтапной оценки профессиональных навыков и компетенций взрослого населения в трудоспособном возрасте на основе использования международных сравнительных исследований качества образования PIAAC – The Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Международной программы по оценке компетенций взрослого населения, осуществляемой Организацией экономического сотрудничества и развития (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD). Эта программа базируется на обширных мониторинговых исследованиях и позволяет правительствам разных стран способствовать получению профессиональных навыков и компетенций посредством системы образования [5].

Достижение результатов в профессиональном образовании происходит через реализацию государственной программы «Развитие образования» (2018–2025 гг.), в том числе через подпрограмму «Реализация образовательных программ профессионального обра-



зования» [9]. Программа «Модернизация образовательных программ профессионального образования, обеспечивающая гибкость и индивидуализацию процесса обучения с использованием новых технологий», нацелена на развитие дистанционного образования и для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Предполагается, что в дистанционном режиме будут предоставляться необходимые услуги по сопровождению образовательного процесса для лиц с ОВЗ. В результате модернизации инфраструктуры системы профессионального образования предполагается увеличить удельный вес образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ОВЗ; обеспечить общежитиями с доступной средой проживания студентов различных категорий с ОВЗ и инвалидов, имеющих разные потребности. В основные задачи подпрограммы входит создание и развитие инфраструктуры и организационных механизмов, обеспечивающих равную доступность образовательных услуг для всех потребителей образовательных услуг. Например, целевым показателем прежней Федеральной целевой программы «Развитие образования» (2011–2015 годы) являлось «достижение уровня доступности образования в соответствии с современными стандартами для всех категорий граждан независимо от местожительства, социального и имущественного статуса и состояния здоровья» [10]. На этапе реализации государственной программы «Развитие образования» (2013–2020 годы) ожидаемым результатом было создание условий для получения любым гражданином страны профессионального образования [8].

В современных условиях социально-экономического развития Российской Федерации возрастает значимость повышения доступности всех сфер жизнедеятельности, в том числе профессионального образования для лиц с ОВЗ и инвалидностью [17; 19].

Организация доступности лицами с ОВЗ среднего и высшего профессионального образования, профессионального обучения регламентируется целым рядом нормативных пра-

вовых документов федерального уровня. В России к настоящему времени создана нормативная правовая база, обеспечивающая государственные гарантии получения лицам с ОВЗ и инвалидностью профессионального образования.

В законодательном акте высшей юридической значимости – Конституции Российской Федерации – в положениях ст. 43 гарантируется право на образование каждого гражданина России, в том числе граждан, имеющих ОВЗ и инвалидность [4].

Нормами ст. 79. ФЗ-273 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» регламентируется получение образования обучающимися с ОВЗ в соответствии с адаптированной образовательной программой, учитывающей у них особенности физического, психофизиологического развития и индивидуальных возможностей [28]. В ст. 79 также раскрыто содержание специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ, под которыми понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения, специальных учебников и учебных пособий, специальных технических средств обучения, услуг помощников, оказывающих обучающимся необходимую помощь и т. д. При организации профессионального обучения лиц с инвалидностью должны создаваться специальные условия с учетом рекомендаций специалистов бюро МСЭ, оформленных в индивидуальной программе реабилитации или абилитации инвалида [18].

В нормах ст. 11. ФЗ-273 закреплено, что в целях обеспечения реализации права на образование лицам с ОВЗ устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) образования указанных лиц или в ФГОСы включаются специальные требования. ФГОСы обеспечивают вариативность содержания образовательных программ, возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с уче-



том образовательных потребностей и способностей обучающихся.

В нормах ст. 19. Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ [27] прописаны государственные гарантии в создании необходимых условий при получении образования инвалидами. Закрепляется осуществление профессионального образования и профессионального обучения инвалидов в соответствии с адаптированными образовательными программами и индивидуальными программами реабилитации, абилитации инвалидов.

После ратификации Россией «Конвенции о правах инвалидов» (далее – Конвенции) в стране начались законодательные и организационные преобразования, направленные на формирование доступности для лиц с ОВЗ и инвалидностью социальных и образовательных услуг, объектов, транспорта, информации и т. д. [1; 3; 13; 15; 25; 26; 29]. Так, в ст. 9 «Доступность» Конвенции содержатся основные меры для обеспечения инвалидам доступа наравне с другими к различным объектам и услугам. В положениях ст. 24 «Образование» Конвенции изложена необходимость признания государствами права инвалидов на образование, предоставления доступа к общему высшему образованию, профессиональному обучению, образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни без дискриминации и наравне с другими. С этой целью государства-участники должны предпринимать меры, чтобы инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному качественному образованию в местах своего проживания, при этом обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности инвалидов [23].

В Российской Федерации с 2011 г. реализуется государственная программа «Доступная среда», которая направлена на повышение уровня доступности объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов [12]. Запланировано, что в результате реализации программы произойдет увеличение профессиональных образовательных организаций до 70,0 %, в которых созданы условия доступности среднего профессиональ-

ного образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий. С целью большей информационной доступности был разработан порядок размещения информации на сайте образовательного учреждения в сети Интернет [7].

Доступность профессионального образования инвалидам с нарушениями функции слуха и нарушениями функций одновременно слуха и зрения обеспечивается бесплатным предоставлением услуг по сурдопереводу и/или тифлосурдопереводу на основании Федерального перечня реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг (далее – Перечень) [20], а также норм статьи 79 ФЗ-273 (в образовательных учреждениях).

Безусловно, доступность образования для лиц с инвалидностью, прежде всего, обеспечивается безбарьерным доступом в здания образовательных организаций, поэтому были разработаны механизм обеспечения доступности объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также показатели повышения значений доступности [13; 17; 22].

В приказе Минобрнауки России № 464 значится, что «профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [15]. Обучающимся с ОВЗ должны предоставляться бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков – механизм предоставления услуги регламентирован Правилами предоставления инвалидам услуг по переводу русского жестового языка [11].

Для оценки организованных мероприятий по доступности условий жизнедеятельности в основных сферах лицам с ОВЗ и инвалидностью применяют методику паспортизации объектов и услуг, при этом качество



доступности оценивается специальной методикой, учитывающей региональную специфику [16].

Обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью проживают в населенных пунктах разной от образовательных учреждений удаленности, поэтому важно организовывать доступность получения ими образования во внешней инфраструктуре территорий: городов, районов, сел в соответствии с действующими нормативными правовыми документами [13]. Кроме того, должна быть организована доступность городского и автомобильного транспорта [14].

Важным элементом в создании системы доступности образовательных услуг лицам с ОВЗ и инвалидностью являются технические средства реабилитации (далее – ТСР), предоставляемые инвалидам бесплатно по Перечню. Облегчение доступности в получении инвалидами ТСР обеспечено разработкой и использованием электронного сертификата с 01.01.2021 г. [30].

Для оценки показателей доступности образования лицам с ОВЗ и инвалидностью должен осуществляться мониторинг, требования по организации которого закреплены в Постановлении правительства Российской Федерации № 662 [6].

Безусловно, результатом успешного профессионального образования является трудоустройство, поэтому создание условий доступности на этапе трудоустройства и дальнейшей профессиональной деятельности не менее значимы в жизни лиц с ОВЗ и инвалидностью. Обеспечение условий доступности объектов и предоставляемых услуг в сфере занятости регламентируется Приказами Минобрнауки России № 1309 и Минтруда России № 527н [19; 21]. В субъектах РФ для обеспечения доступности в трудоустройстве лиц с ОВЗ и инвалидностью реализуются программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве [19].

Таким образом, анализ нормативной правовой базы, регламентирующей формирование доступной среды при освоении профес-

сионального образования лицами с ОВЗ и инвалидностью, свидетельствует о наличии в России полноценного правового поля, включающего нормативные акты различного юридического уровня, разработанные разными министерствами и ведомствами, имеющими отношение к образованию лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Формирование доступной среды в образовательных организациях и оценка мер, обеспечивающих доступность образовательных услуг, являются необходимой основой для построения современной образовательной системы при получении профессионального образования лицами с ОВЗ и инвалидностью.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы основные международные и отечественные нормативные правовые документы, регулирующие реализацию прав лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в образовании. Систематизированы законодательные основы, определяющие современные организационно-правовые подходы при освоении профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, и раскрыты организационно-методические приемы создания доступной среды в образовательных организациях профессионального образования.

Ключевые слова: лицо с ограниченными возможностями здоровья, инвалид, профессиональное образование, нормативная правовая база, доступность, доступная образовательная среда.

SUMMARY

The article analyzes the main international and domestic regulatory legal documents regulating the implementation of the rights of persons with disabilities in education. The article systematizes the legal framework that defines modern organizational and legal approaches to the development of vocational education by persons with disabilities and disabilities, and reveals organizational and methodological techniques for creating an accessible environment in educational organizations of vocational education.

Key words: person with disabilities, disabled person, vocational education, legal frame-



work, accessibility, accessible educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Градостроительный кодекс РФ (ГрК РФ): ФЗ от 29 декабря 2004 г. № 190 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/12138258/>.

2. Колыванова Л. А., Носова Т. М., Шведов В. Г. Инклюзивное образование – стратегическое направление современного образования Россия // Молодой ученый. – 2016. – № 16.1 (120.1). – С. 35–39.

3. Конвенция о правах инвалидов (2006 г.): принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеей ООН 13.12.2006 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.

4. Конституция Российской Федерации: от 12.12.1993 г. № 11-ФКЗ (посл. изм. от 01.07.2020 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/10103000/>.

5. Международная программа по оценке компетенций взрослого населения, осуществляемой Организацией экономического сотрудничества и развития [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>.

6. Правила осуществления мониторинга системы образования: постановление Правительства Российской Федерации от 05.08.2013 г. № 662 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70429494/>.

7. Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации: постановление Правительства Российской Федерации от 10.07.2013 г. № 582 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70413268/>.

8. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2014, № 17, ст. 2058) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70643472/>.

9. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 годы»: постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс]. – URL: http://base.garant.ru/70643472/#block_1000.

10. О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/55170694/>.

11. О порядке предоставления инвалидам услуг по переводу русского жестового языка (сурдопереводу, тифлосурдопереводу): постановление Правительства Российской Федерации от 25.09.2007 г. № 608; (ред. от 18.11.2017) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/191857/>.

12. Государственная программа «Доступная среда»: постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 363 (с изм. на 23.12.2020 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosmintrud.ru/social/invalid-defence/409>.

13. Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.11.2015 г. № 1309 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71275174/>.

14. Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для пассажиров из числа инвалидов транспортных средств автомобильного транспорта и городского транспорта, автовокзалов, автостанций и предоставляемых услуг, а также оказания им при этом необходимой помощи: приказ Министерства транспорта Российской Федерации от 01.12.2015 г. № 347 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71394366/>.

15. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования:



приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.06.2013 г. № 464 [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499028376>.

16. Об утверждении методики, позволяющей объективизировать и систематизировать доступность объектов и услуг в приоритетных сферах жизнедеятельности для инвалидов и других маломобильных групп населения, с возможностью учета региональной специфики: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25.12.2012 г. № 627 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/58>.

17. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.06.2013 г. № 464.

18. Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13 июня 2017 г. № 426н [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71634826/>.

19. План мероприятий по реализации в субъектах Российской Федерации программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016–2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 16.06.2016 г. № 1507-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/AoVZSp4dsqKeNTqINJQqxEjeQuy41IJk.pdf>.

20. Федеральный перечень реабилитационных мероприятий, технических средств реабилитации и услуг, предоставляемых инвалиду: распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.12.2005 г. № 2347-р [Электронный ресурс]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/governme.t/33>.

21. Об утверждении Типовой программы сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве: совместный приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 804н, Министерства просвещения России № 299, Министерства образования и науки России от 14.12.2018 г. № 1154 [Электронный ресурс]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/1334>.

22. СП 59.13330.2016 Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения. Актуализированная редакция СНиП 35-01-2001 [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/456033921>.

23. Старобина Е. М. Основные положения конвенции ООН о правах инвалидов – основа для совершенствования профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2016. – № 4, ч. 2. – С. 266–276.

24. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/71937200/>.

25. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов: федеральный закон от 01.12.2014 г. № 419-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70809036/>.

26. О ратификации Конвенции о правах инвалидов РФ: федеральный закон от 5.05.2012 г. № 46-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70170066/>.

27. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/10164504/>.

28. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 01.05.2019) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70291362/>.

29. Технический регламент о безопасности зданий и сооружений: федеральный



закон от 30.12.2009 г. № 384-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_95720/.

30. О приобретении отдельных видов товаров, работ, услуг с использованием электронного сертификата: федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 491-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/>.



**Е. И. Алентьева, Т. Н. Коренькина,
Ю. Ю. Курбангалеева**

УДК 37. 376

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема формирования у детей инклюзивной культуры является достаточно сложной, так как сопровождается изменением сложившихся в обществе стереотипов относительно взаимоотношений с людьми с ограниченными возможностями здоровья и связана с выстраиванием корректных отношений на основании равенства позиций. Термин «инклюзия» связан с термином «интеграция» (объединение), но предполагает увеличение степени непосредственного участия индивида в общественной жизни [6].

Среди ученых, чьи теоретические идеи и практические исследования заложили основы интегративного обучения в отечественной педагогике, прежде всего, необходимо назвать Э. И. Леонгард, Б. Д. Корсунскую, Н. Н. Малюфееву, Н. Д. Шматко, Н. М. Назарову, Л. М. Щипину и др.

Рассматривая трудности и перспективы ранее обозначенного как интегрированное, а

затем инклюзивное образование, можно констатировать, что основная проблема ребенка с ограниченными возможностями здоровья, вследствие снижения мобильности или других факторов, связанных с болезнью, заключается в нарушении его связей с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в недостаточном общении с природой, невозможности непосредственного доступа к культурным ценностям, занятиям спортом. Маломобильному населению сложно пользоваться транспортом, посещать культурно-массовые мероприятия, так как среда не соответствует их потребностям и возможностям.

Это делает жизнь детей фактически изолированной от общества. В то же время ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право на включение во все сферы жизни общества, на независимую жизнь, самоопределение. Выравнивание возможностей обеспечивается с помощью социальной адаптации, помогающей преодолеть специфические трудности ребенка с ограниченными возможностями здоровья на пути к активной самореализации, творчеству, благополучному эмоциональному состоянию в сообществе. Необходимо снять его страх перед недоступной средой, раскрепощая и высвобождая его духовные и физические силы, направляя их на развитие и проявление способностей и талантов [9].

Следует констатировать, что в социуме имеет место отрицательное отношение, некоторая предвзятость ко всему, что выходит за грань привычного и обыденного. Люди с недоверием относятся как к субъектам с нарушениями развития, так и к очень талантливым, неординарным личностям.

Относительно детей с отклонениями в развитии сложилась определенная модель, основанная на жалости и сострадании, а следовательно, те, кто нуждаются в них, не могут быть равными тем, кто живет обычной жизнью. Но люди с отклонениями в развитии доказывают своими талантами в различных сферах, что они способны проявить себя как участники общего социального процесса. Например, успешные выступления на параолимпиадах, участие в театральных постановках,



где в качестве актеров выступают люди с болезнью Дауна, жизнь Ника Вуйчича, его стремление доказать, что к людям с ОВЗ можно относиться как к равным.

Чтобы избежать неверного толкования отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и убрать сложившиеся стереотипы, требуется большая работа, которая предполагает расширение информации не только о проблемах инвалидов, но и их успехах, достижениях, силе духа и воле к преодолению трудных жизненных ситуаций. Безусловно, начинать надо с детей, так как именно у них формируется отношение к окружающим.

Мы вынуждены констатировать, что данная проблема касается не только детей с нормой, но также и тех, кто долгое время воспитывался и обучался в условиях сегрегации (принудительное разделение), возникающей в специальных учреждениях, которые представляют собой закрытый тип школ-интернатов. Им также сложно вступить в социум как равноправным партнерам.

В современном обществе вопрос о переходе на инклюзивную модель общего образования не стоит. Это положение принято, и разрабатываются лишь механизмы реализации инклюзивного процесса.

Включающее, инклюзивное, образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба [10, с. 9]. Именно этот взгляд на современное «включающее» общество, предложенный Н. Я. Семаго, отражает и новую цивилизационную парадигму, которая, становясь реальностью, неуклонно «втягивает» в себя все страны, переживающие системные энергетические, финансовые, социокультурные кризисы [11, с. 51].

В настоящее время Стандартами образования (ФГОС) обеспечивается переориентация со знаниевой парадигмы на компетентностную, где социальная (в том числе образовательная) адаптация получает приоритетное право.

Именно в этом заключаются смысл и основная цель *инклюзивного образования*, которое и должно стать определенным шагом к изменению всей образовательной системы. Поэтому целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ограниченными возможностями здоровья к общему образованию, введение его в культуру и в жизнь социума [13, с. 32].

Реализация инклюзивного образования невозможна без становления у индивидов его важнейшей составляющей – инклюзивной культуры. Н. Я. Семаго считает, что ее несформированность отрицательно сказывается на всем образовательном процессе и не дает высоких результатов. Можно создать идеальные условия обучения здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями, но исключить человеческий фактор невозможно. Печать, радио, телевидение, прочие средства массовой информации должны объединить свои усилия для воспитания у населения уважительного отношения ко всем людям, оказавшимся из-за физического или психического дефекта в затруднительном положении [11, с. 52].

Учитывая возрастные особенности детей младшего школьного возраста, следует понимать, что многие отвлеченные понятия, связанные с инклюзивными ценностями, входящими в структуру инклюзивной культуры личности, им доступны не в полной мере. Однако благодаря сензитивности в этом возрасте важно формировать толерантность и позитивные установки на взаимодействие со сверстником с проблемами в развитии. Следует также считаться с тем, что не всегда родители здоровых детей приветствуют пребывание в классе ребенка с проблемами в развитии, опасаясь, что их детям будет уделять-



ся меньше внимания, так как школьники с трудностями обучения, требуют повышенного внимания со стороны учителя. Поэтому при формировании инклюзивной культуры младших школьников необходимо вести работу с детьми (обеих групп – здоровых и с ОВЗ), с родителями и педагогами.

Таким образом, опираясь на исследования авторов (И. М. Богдановская, А. Н. Кошелева [2], Р. С. Бозиев [6], Н. Я. Семаго [10], Н. В. Старовойт [13]), можно говорить о том, что инклюзивная культура младших школьников представляет собой знания о сверстниках с ОВЗ, об особенностях и возможностях взаимодействия с ними в процессе совместной деятельности, о положительном отношении к окружающим. В этом случае можно говорить о том, что в рамках формирования инклюзивной культуры происходит становление важнейших моральных качеств.

Опираясь на деятельностный подход в образовании детей (Л. С. Выготский [4], А. Н. Леонтьев [8], С. Л. Рубинштейн [14] и др.), мы понимаем, что работа с ними по названному направлению может быть наиболее успешной в совместной и общественно полезной деятельности, где дети в общем порыве стремятся достичь общей цели.

Общественно полезная деятельность, согласно определению центра общественного права, представляет собой любую законную деятельность, направленную на поддержание и развитие общественного блага путем оказания содействия развитию начинаний в разнообразных сферах, связанных с помощью, защитой интересов разных групп людей, благотворительностью, охраной окружающей среды, здоровья, т. е. любая деятельность, идущая во благо общества [16].

К видам общественно полезной деятельности младших школьников относят следующие: самообслуживание – дежурство в классе и в столовой, выполнение поручений в школе и дома, сельскохозяйственный труд (если есть для этого условия); волонтерская работа, трудовые операции, акции, социальные проекты, коллективные творческие дела и др.

Все виды общественно полезной деятельности, прежде всего, обучают общей деятель-

ности. В результате освоения общественно полезной деятельности у школьников формируются умения жить и трудиться в коллективе, они будут вооружены знаниями, умениями и навыками; будет выработано умение четко ставить цель, планировать и представлять конечный результат труда; воспитано уважение к людям труда, бережное отношение к продуктам труда, материальным ценностям и к окружающей среде, социально значимые мотивы трудовой деятельности, навыки рациональной организации труда и экономичного использования времени, высокие моральные качества и активная жизненная позиция [3, с. 19].

Для изучения отношения школьников к сверстникам с ОВЗ и инвалидам было проведено исследование, в котором принимали участие 26 младших школьников, посещающих один класс школы. В состав класса входили дети с нормой развития, а также с особенностями. К последней группе младших школьников отнесли двух детей с тяжелыми речевыми нарушениями (дизартрия, заикание), трех детей, имеющих нарушения зрения (амблиопия, косоглазие), одного школьника с нарушением слуха (использует слуховой аппарат). Таким образом, число детей с нарушениями составляло 6 человек, т. е. 23 % от общего числа школьников.

Проблема возникла в связи с тем, что при проведении экскурсий, посещениях культурно-массовых мероприятий, мы обратили внимание на пристальный интерес детей к людям с ограниченными возможностями. При этом реакции были разные – одни дети внимательно рассматривали их, наблюдали, например, за передвижением слепого человека, другие, наоборот, резко отворачивались и больше не смотрели в сторону человека на коляске, третьи – предлагали помочь перейти дорогу, показать, что на пути встречаются рытвины и т. п.

В качестве базовых компонентов инклюзивной культуры, по мнению Н. Я. Семаго [11], Н. В. Старовойт [13], выступают когнитивный, потребностно-мотивационный, поведенческий. На их основе, учитывая возрастные особенности младшего школьного возраста,



выделили для диагностического обследования следующие критерии:

– когнитивный компонент изучался по наличию представлений школьников о сверстниках с ОВЗ, их особенностях, потенциале, возможностях взаимодействия с ними;

– потребностно-мотивационный компонент исследовался через проявления отношения к сверстникам с ОВЗ, инвалидам вообще, интереса к ним, стремления импонировать детям с ОВЗ, помогать им (отношение к гуманному и антигуманному поступкам);

– поведенческий компонент – способность реализовывать усвоенные знания и отношение в поведении, которое, прежде всего, показывает гуманность во взаимоотношениях и высокую степень толерантности.

Для исследования использовали беседу, касающуюся выяснения общего представления у младших школьников о детях с ограниченными возможностями здоровья, выявления их желания вступать в контакты с детьми-инвалидами, разработанную авторами.

По результатам опроса выяснили, что многие дети имеют очень нечеткие представления о людях с ограниченными возможностями здоровья и инвалидах:

57,7 % опрошенных констатировали, что инвалиды – это люди на колясках, с костылями, слепые, не имеющие конечностей;

31 % младших школьников убеждены, что практически все люди-инвалиды не работают и нуждаются в помощи;

27 % младших школьников на вопрос, где живут люди-инвалиды, ответили, что в больнице; 39 % – считают, что в специальных приютах, 19 % – не знают и не задумывались, где они живут, и только 15 % всех опрошенных ответили, что люди-инвалиды живут дома, в семье, с родителями.

Дальнейшее обследование касалось отношения младших школьников к детям с ОВЗ. На вопрос, смогли бы они дружить с одноклассником с ОВЗ, выяснили:

61 % младших школьников готовы общаться и дружить с одноклассниками, которые имеют проблемы со здоровьем, готовы помогать им в учебе, если нужно;

27 % младших школьников не считают, что такие дети должны учиться вместе с ними, и не хотят поддерживать отношений, объясняя это тем, что такие дети не могут бегать, прыгать или играть в подвижные игры;

12 % младших школьников не определились со своей позицией, они говорили, что не знают, хотят ли общаться и дружить с инвалидами, с детьми с проблемами в развитии и здоровье.

Таким образом, большинство детей класса положительно настроены на общение с детьми инвалидами, готовы оказывать им помощь, проявляют интерес к сверстникам с ОВЗ.

Исследование поведенческого компонента инклюзивной культуры выявило стремление и умение поступать по отношению к другим людям по-доброму, понимать их нужды, сочувствовать деятельно, а не просто на словах в должной мере. 31 % младших школьников демонстрировали такое отношение к одноклассникам, людям на улице.

К сожалению, у 27 % младших школьников проявлялось явное уклонение от общения с детьми с ОВЗ (не хотели садиться за одну парту, быть вместе в команде на соревнованиях и т. п.) Остальные дети были нейтральны и не проявляли своего отношения, не выделяли людей с проблемами в развитии и здоровье.

Исходя из полученных результатов можно говорить о том, что у детей младшего школьного возраста в рамках проведенного исследования выявлены недостаточные знания о сверстниках с ОВЗ, их возможностях. Не выработана у ряда детей мотивация взаимодействия с детьми с ОВЗ, часть детей игнорируют сверстников с ОВЗ: таких выявлено 27 %.

При этом следует подчеркнуть, что сфера поведения школьников определяется созданными ситуациями, а привычка, как таковая вести себя в соответствии с инклюзивными ценностями, не выработана.

Полученные результаты определили необходимость проведения работы по формированию инклюзивной культуры младших



школьников, и в качестве ведущего средства нами выбрана общественно полезная деятельность. Эта работа предполагала и расширение представлений о людях с ОВЗ, их трудностях и достижениях. Общественно полезная деятельность планировалась с учетом сил и возможностей каждого ученика, всего коллектива при обязательном участии детей с ОВЗ. Основной упор делался на осуществление коллективных творческих дел, которые решали множество задач.

При подготовке к празднованию Дня Победы использовали такие приемы коллективного планирования, как:

- «банк идей» (копилка интересных предложений – индивидуальных и групповых);
- «разведка дел» (поиск интересной и полезной информации по заданным направлениям);
- «мозговой штурм»;
- «экспресс-газета» (с обязательными рубриками «предлагаю») и т. д.

Очень важно было четко регламентировать временные рамки, так как слишком длительное участие в одном деле снижает интерес. Ожидание, предвкушение праздника вызвало у детей большой эмоциональный подъем, чем сам праздник. Созданию атмосферы заграничной радости способствовал сменный календарь в классном уголке («До Дня Победы осталось...»), оперативные пятиминутки с сообщениями о ходе подготовки, заранее оформленное (постепенно) классное помещение и т. п.

Позиция педагога изменялась от помощи к передаче инициативы детям. Важнейшим этапом явилось распределение творческих поручений, которые выполнялись ребятами добровольно, по желанию. Временные смешанные творческие группы («Пресса», «Сюрприз», «Внешние связи», «Оформление» и др.) эффективно работали, если в них объединялись ученики с разными возможностями, из разных микрогрупп, что раздвинуло рамки устойчивых, постоянных микрогрупп и обогатило коммуникативное пространство класса за счет включения одноклассников с проблемами в развитии.

Некоторые дети во время распределения поручений отказывались объединяться со сверстниками с ОВЗ, тогда мы оставляли такого ребенка в группе, дополняя микрогруппу другими, а того, кто не желал совместной деятельности, включали в другие микрогруппы, отложив все беседы на индивидуально выделенное время. Если мы понимали, что ребенку будет трудно выполнить задание, то мы помогали, создавая «точку» опоры: «Может быть А. поможет мне, вы не возражаете, ребята. Он возьмет на себя роль «таймера», т. е. будет контролировать временные рамки выполнения работы и т. п.». Другим детям говорили: «Оформителям сложно справиться со своей работой. Ребята говорили, что ты хорошо рисуешь; мог бы им помочь?».

Для усиления такой «точки» подталкивали сверстников (подсказывали, как правильно сделать шаг, вступали с ними в «тайный стговор»: «Давайте вместе поможем своему товарищу преодолеть себя»). Но если видели явное нежелание, то не настаивали.

В рамках коллективного дела прошел «творческий десант», в котором участвовали семьи, сотрудники школы. Как итог, прошло совместное мероприятие, на которое были приглашены ветераны, и каждая микрогруппа показывала результат своей деятельности.

Еще одним общественно полезным делом считаем проведение проекта с привлечением сотрудников школы и родителей: «История школы, в которой я учусь». Дети с разными возможностями выступили в роли корреспондентов, которые брали интервью у родителей, выпускников школы, сотрудников, создавали герб класса, знакомились с символикой школы, разыскивали через родителей известных выпускников школы, собирали информацию об учителях, которые имеют звания, награды. Для этого команды группы обращались к библиотекарю, заместителю директора и др. сотрудникам, а затем представили презентацию и альбом, в которых отразили историю нашего учреждения.

Существенный вклад в процесс формирования инклюзивной культуры внес социальный проект «Забота. Помоги четвероногому



другу». Этот проект вовлек в деятельность не только родителей, учителей, но и других учеников нашей школы, детей, с которыми были знакомы школьники по социальным сетям и которые обучаются дистанционно в силу проблем со здоровьем.

По сути дела, смысл проекта заключался в привлечении внимания всех учеников и неравнодушных к проблемам бездомных животных, при этом необходимо было сделать так, чтобы общее дело расширило связи, контакты с детьми с ОВЗ. Идея проекта родилась из бесед о том, что много собак бегает вокруг школы, дети их боятся, да и взрослые тоже. Задавались вопросы учителю, есть ли у нас в городе приюты для бездомных животных. Мы и предложили ребятам выяснить все самим.

Дети узнали, что такие места есть, но их мало, чаще используются «гостиницы», в которых оставляют своих животных на время, во время поездок, пребывание там обходится дорого. Следовательно, для бездомных собак и кошек этот вариант неприемлем. Связались с приютом в области и попросили сообщить о находящихся в нем животных, проанализировали все сайты о приютах, собрали информацию. В школе повесили агитационные листы с фото собак, кошек, сообщили, что планируется поездка в приют и обозначили нужды (корм, медикаменты, игрушки для животных и т. п.). Одна микрогруппа создала с помощью родителей описание животных с призывом в поиске новых хозяев. Кстати, дети отслеживали движение животных в приюте весь учебный год и радовались, когда кто-то находил себе новых хозяев. Этот проект очень сплотил ребят, участвовали все дети класса и дети с ОВЗ.

Еще одно коллективное творческое дело родилось после урока «Окружающий мир», где мы поставили школьников перед необходимостью позаботиться о птицах, сделать им кормушки. Сначала провели опрос, чтобы выяснить, делали ли ребята сами кормушки и из чего. Выяснили, что только 4 ученика сами изготавливали кормушки из подручных средств. Поэтому мы решили реализовать кратковременный проект и создать рекламу.

Дети изучили виды кормушек, рассмотрели кормушки разных конструкций: кормовые столики, лотки, кормушки-домики, кормушки-булавки, кормушки-крючки.

На следующем этапе предложили провести конкурс кормушек. Для этого сначала создали эскизы, обдумали, где будут висеть кормушки, для каких птиц будут предназначены, какой корм в них можно класть. У каждого ученика или мини-группы (мы не ограничивали ребят) получились интересные кормушки по размеру, виду. Некоторые ребята совместно со взрослыми изготовили кормушки из дерева.

Таким образом, изготовленные экологически безопасные кормушки из природных материалов (дерево, плотный картон, пропитанный специальным средством, экологически чистый пластик) не наносят вреда окружающей среде ни при эксплуатации, ни при утилизации. Работа над проектом, процесс изготовления кормушки и полученный результат доставили ученикам радость творческого самовыражения.

Безусловно, очень важен для сплочения детей с разными возможностями был волонтерский проект «Поможем первоклассникам». Проект разработан под девизом «Веселая и полезная перемена» и направлен на организацию активной, но безопасной деятельности детей на перемене. Для каждого ребенка было избрано именно то задание, которое было под силу: это и игры, которые были безопасны при передвижении, и зарядки, полезные для здоровья и отдыха, смешные загадки и скороговорки, интеллектуальные гимнастики с минимальным движением.

На большой перемене через 2 минуты после посещения столовой такие перемены начинались и заканчивались за 1 минуту до звонка на урок. В оздоровительных переменах участвовали все желающие (нас поддерживали учителя, пятиклассники и те, кто захотел).

Параллельно проводили беседы о детях с ограниченными возможностями, игры в классе, когда задания выполнялись с закрытыми глазами, чтобы понять, что чувствует человек с нарушением зрения, вкладывали беруши и пытались проговаривать детям задания и т. п.



На классном часе обобщили знания детей о людях с ОВЗ, их возможностях и перспективах и убедились, что произошли качественные изменения в осознании принятия их как равноправных участников общих дел.

Число детей, считающих, что инвалиды и люди с ОВЗ живут только в больницах и приютах, снизилось с 66 % до 27 %; из 27 % детей, которые не хотели дружить с детьми с ОВЗ, остались при своем мнении 11 %, расширились представления о реальных возможностях людей с ОВЗ, число младших школьников, считающих правильным обучаться вместе в классе с детьми с ОВЗ возросло до 38 %. Из 12 % не определившихся со своей позицией относительно детей с ОВЗ стало 8 %, количество школьников, которые демонстрировали заинтересованное отношение к людям с ОВЗ, увеличилось с 31 % до 57,7 %.

Таким образом, мы считаем, что общественно полезная деятельность реально способствует установлению дружеских отношений между детьми с ОВЗ и нормотипичными сверстниками. Использование разнообразных форм работы, вовлекающих детей в реальную совместную деятельность, презентация возможностей детей с нарушениями развития способствуют формированию инклюзивной культуры, которая станет достоянием каждого ребенка.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются вопросы формирования инклюзивной культуры у детей младшего школьного возраста. На основе проведенного исследования сформированности инклюзивной культуры у учащихся делается вывод о необходимости своевременной и адекватной работы по устранению выявленных недостатков. Подчеркивается значимость общественно полезной деятельности для осуществления работы по формированию инклюзивной культуры у детей. Приводится обоснование форм, которые в наибольшей степени доступны младшим школьникам и могут быть реализованы с детьми с разными возможностями. Подчеркивается, что использование общественно полезной деятельности способствует формированию толерантности у младших школьников, оптимальным кол-

лективным взаимоотношениям, успешной социализации.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, интеграция, общественно полезная деятельность, цивилизационная парадигма, включающее общество, волонтерское движение, проекты.

SUMMARY

The article deals with the formation of an inclusive culture in primary school children. Based on the study of the formation of an inclusive culture among pupils, it is concluded that timely and adequate work is needed to eliminate the identified shortcomings. The importance of socially useful activities for the implementation of work on the formation of an inclusive culture in children is emphasized. The justification of the forms that are most accessible to younger pupils and can be implemented with children with different abilities is given. It is emphasized that the use of socially useful activities contributes to the formation of tolerance in younger pupils, optimal collective relationships, and successful socialization.

Key words: inclusion, inclusive culture, integration, socially useful activities, civilizational paradigm, inclusive society, volunteer movement, projects.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алентьева Е. И., Курбангалиева Ю. Ю., Балбаева А. Е., Дубченкова Н. О. К вопросу об инклюзивном образовании детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. – № 2 (54). – 2015. – С. 125–130.
2. Богдановская И. М. Кошелева А. Н. Коммуникативные установки детей в условиях информационного общества. – СПб.: Университетский консорциум, 2015. – № 4-2. – С. 138–144.
3. Болотова Е. Л. Общественно полезный труд возвращается в школу? // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 36–42.
4. Выготский Л. С. Избранные псих. произведения. – СПб.: Лань, 2009. – 653 с.
5. Горохова Ю. В. Организационно-педагогические условия социально направ-



ленных коллективно-творческих дел во внеурочной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 16. – С. 330–332. – URL: <https://moluch.ru/archive/120/33217/>.

6. Инклюзивное образование: ожидание и реалии // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 78–108.

7. Коваль А. Н., Малыгина А. Н., Жесткова Е. А. Раннее приобщение детей к полезной трудовой деятельности [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 17. – С. 537–540. – URL: <https://moluch.ru/archive/97/21745/>.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2017. – 365 с.

9. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 3–9.

10. Семаго Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1–10.

11. Семаго Н. Я. [и др.] Инклюзивное образование как первый этап на пути к включению обществу // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–59.

12. Смирнова Е. О. Детская психология. – М.: Академия, 2003. – 366 с.

13. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Академический проект, 2016. – 687 с.

15. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2014. – 624 с.

16. Центр права [Электронный ресурс]. – URL: <https://yandex.ru/search/?text=20центр37&clid=9582>.

17. Отношение к детям с ОВЗ младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.menobr.ru/article/59153-qqe-16-m7-otnoshenie-detey-k-mladshim-shkolnikam-sovz>.

Е. С. Бердникович

УДК:376.37:616.83

ТАКТИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПАЦИЕНТАМИ ПРИ ПЕРВИЧНОЙ ПРОГРЕССИРУЮЩЕЙ АФАЗИИ НА ПРИМЕРЕ КЛИНИЧЕСКОГО СЛУЧАЯ

Речевые нарушения, выраженные в значительной степени, нередко вызывают профессиональную и социально-бытовую дезадаптацию даже в отсутствие расстройств других когнитивных функций [5]. Одной из частых причин инвалидизации населения являются нейродегенеративные заболевания (НДЗ), что обуславливает медико-социально-педагогическую значимость ранней диагностики и квалифицированной нейрореабилитации указанной категории больных [20]. Манифестируя во взрослом возрасте, болезнь лишает человека свободного общения посредством речи, привычного положения в обществе, резко меняя устоявшийся образ жизни, и делает его зависимым от семьи. Затрудненная речь усложняет процесс коммуникации, в результате снижается эмоциональный фон и самооценка пациента, нарастает негативизм и уровень тревожности.

Логопеду-афазиологу неврологического стационара в своей практической деятельности приходится сталкиваться как с сосудистыми, так и с НДЗ: нередко встречаются пациенты с отсутствием очаговой симптоматики головного мозга, но при этом наблюдается афазия (системное нарушение речи). Особую сложность представляет проблема определения характера речевого нарушения, так как зачастую пациент и его родственники обращаются к логопеду по поводу снижения памяти, забывчивости малочастотных слов либо имен собственных, но не фиксируют свое внимание на возникновении речевых нарушений.



Термином «нейродегенеративные заболевания» определяется большая группа заболеваний преимущественно позднего возраста, характеризующаяся медленно прогрессирующей гибелью определенных групп нервных клеток и одновременно с этим – постепенно нарастающей атрофией соответствующих отделов головного и/или спинного мозга. Одним из грозных осложнений НДЗ является нарушение речи, развивающееся в рамках таких нейродегенеративных заболеваний, как первичная прогрессирующая афазия (ППА), болезнь Альцгеймера, фронто-темпоральная деменция [13]. Анализ литературных источников показал, что для ППА характерна прогрессирующая потеря речи при относительной сохранности других когнитивных сфер в течение первых нескольких лет болезни [12]. Первое упоминание прогрессирующей афазии появилось более 100 лет назад в работе А. Pick [18]. Термин «первичная прогрессирующая афазия» вошел в клиническую практику лишь в 1982 г. после описания М. Mesulam и S. Weintraub шести пациентов с изолированным прогрессирующим речевым дефектом [16]. В России впервые были изучены 3 случая ППА в ГУ НИИ неврологии РАМН (Москва) и описаны в 1996 и 2005 гг. [6] профессором Кадыковым А. С. и соавт., однако такой диагноз по-прежнему ставится крайне редко и большинство случаев ошибочно объясняется цереброваскулярной патологией.

До настоящего времени в России отсутствовали детальные рандомизированные исследования по диагностике и коррекции речевого дефицита у пациентов с ППА, в связи с этим наша работа представляется крайне актуальной. Синдром ППА характеризуется речевыми расстройствами, возникающими исподволь, без явной причины и с тенденцией к непрерывному прогрессированию. При этом наличие речевого дефицита должно быть преобладающим симптомом в течение последних двух и более лет [1]. На сегодняшний день выделяют формы ППА, разработанные в соответствии с международными критериями: семантическая (сфППА) без снижения беглости речи,agramматическая (афППА) со

снижением беглости речи, логопеническая (лфППА) и комбинированная форма, имеющая признаки сфППА и афППА [4]. Специалистам знакомо «правило двух лет»: возможно предположить наличие ППА у обследуемого, если по истечении двух лет в анамнезе заболевания наблюдается изолированная и достаточно выраженная афазия, позволяющая дифференцировать ее с более сложными расстройствами (как в случае с болезнью Крейтцфельда–Якоба). Диагностические критерии всех форм ППА представлены в таблице 1.

Логопед-афазиолог должен предположить наличие ППА у пациента старше 30 лет в следующем случае: а) если внезапно развились речевые нарушения (например, возникли сложности общения по телефону), при этом нужно провести комплексное психолого-логопедическое обследование с целью исключения дизартрии (изолированного нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата); б) отмечается сохранность большинства когнитивных функций, однако могут быть нарушения гнозиса, памяти, концентрации внимания (наличие речевого дефицита в этом спектре нарушений будет доминирующим признаком) [15]; в) присутствует нейровизуализационное подтверждение нейродегенеративного характера заболевания (например, атрофия коры головного мозга).

Семантическая форма ППА (семантическая деменция (англ. «semantic dementia») без снижения беглости речи характеризуется, прежде всего, наличием изолированной афазии со значительной потерей семантической памяти и относительной сохранностью других речевых сфер [9]. У пациентов присутствует вербальная парафазия, выраженный семантический дефицит, трудности понимания однословных низкочастотных слов. Чтение и письмо как функции не нарушены, однако затруднено осмысление прочитанного текста.

Аграмматическая форма (афППА, англ. «nonfluent progressive aphasia») со снижением беглости речи сопровождается «дефицитом планирования артикуляции» в виде речевой апраксии [10], поэтому наблюдается аграм-



Таблица 1

Диагностические критерии форм первичной прогрессирующей афазии

Форма ППА	Оцениваемые параметры
Семантическая форма ППА без снижения беглости речи	А. Обязательно наличие двух основных признаков: 1. Нарушение наименования объектов; 2. Снижение понимания слов. Б. Обязательно наличие трех вспомогательных признаков: 1. Осведомленность о знании объектов, редко используемых в практике; 2. Дислексия или дисграфия; 3. Повторение сохранено; 4. Двигательные аспекты речи и грамматика сохранены.
Аграмматическая форма ППА со снижением беглости речи	А. Наличие одного из следующих основных критериев: 1. Аграмматизм в речи; 2. Усиленная, запинаясь речь с непоследовательными фонетическими ошибками и искажениями (апраксия речи). <u>Просодические расстройства</u> Б. Наличие двух из трех вспомогательных критериев: 1. Нарушение понимания синтаксически сложных (неканонических) предложений; 2. Узкое понимание слов; 3. Упрощенное знание об объектах.
Логопеническая форма ППА	А. Должны присутствовать два следующие основные признака: 1. Нарушение поиска слов в спонтанной речи и наименовании; 2. Нарушение повторения фраз и предложений. Б. Должны определяться три из следующих вспомогательных критериев: 1. Фонетические ошибки (фонетические парафазии) в спонтанной речи или наименовании; 2. Свободное понимание слов и знание объектов; 3. Просодия сохранена; 4. Отсутствие истинного аграмматизма
Комбинированная форма ППА	А. Обязательно наличие двух критериев: 1. Аграмматизм в языке; 2. Нарушение понимания слов

матизм как в устной, так и письменной речи с нарушением просодии на фоне сохранного слухового и визуального контроля (персеверации, литеральные и вербальные парафазии, упрощение морфем).

Логопеническая форма (лфППА, англ. «logopenic progressive aphasia») характеризуется замедленной речью с фонологическими ошибками, отсутствием аграмматизма, нарушением номинативной функции, сохранной просодией [10].

Логопед-афазиолог может определить наличие оральной апраксии у пациента, в таких случаях дополнительно пострадает и повторная речь. Поэтому так важно распознать ре-

чевые ошибки на ранних стадиях заболевания, задолго до появления орально-артикуляционной апраксии. Исследование M. L. Gorno-Tempini и соавт. показало, что лица с афППА могут «стать немыми» уже на ранних стадиях заболевания. В настоящее время современная логопедия остро нуждается в дополнительных инструментах оценивания речевых нарушений, поэтому разработанная D. Sapolsky и соавт. [19] балльная шкала оценки беглости речи позволяет с относительной точностью определить тяжесть симптомов ППА и фиксировать их на протяжении всей курации пациентов (оценку проводят от нормального (0) до сомнительного/очень мягкого (0,5), уме-



ренного (1,0), умеренного (2,0) либо тяжелого (3,0) нарушений).

Целью нашего исследования являлось изучение ближайших результатов обследования и реабилитационных занятий у лиц с разными формами ППА в условиях неврологического стационара. Были обозначены следующие задачи: определить степень выраженности речевых нарушений у обследуемых на этапе поступления в стационар и при выписке; оценить нейропсихологический профиль пациентов при первичном обследовании; уточнить реабилитационный потенциал пациентов; провести комплекс реабилитационных мероприятий и оценить состояние речи при выписке из неврологического отделения.

Исследование проводилось на базе научно-консультативного и 5-го неврологического отделения (нейрогенетического) ФГБНУ «Научный центр неврологии» как стационарно, так и амбулаторно. Все обследуемые подписывали информированное добровольное согласие на участие в исследовании, в которое было включено 17 пациентов (10 женщин и 7 мужчин) в возрасте от 35 до 67 лет, правшей, с первичной прогрессирующей афазией. Пациентам проводилось клинико-неврологическое и комплексное психолого-логопедическое обследование, была применена качественная оценка данных нейровизуализации (МРТ головного мозга) для объективизации вовлеченности в патологический процесс нейродегенерации лобной, височной, теменно-затылочной долей и наличия асимметричности процесса. Статистическая обработка результатов осуществлялась с применением пакета программ Microsoft Excel для Windows.

На начальном этапе работы тщательным образом были изучены данные истории болезни пациентов, результаты осмотра смежных специалистов (невролога, нейроофтальмолога, МРТ). У 10 (59 %) обследуемых нарушения речи соответствовали афППА, 2 (12 %) пациента имели сфППА, а у 5 (29 %) – лфППА. 14 (82%) лиц имели высшее, 3 (18 %) – средне-специальное образование. В утренние часы в проветриваемом помещении с исклю-

чением звуковых раздражителей проводилось комплексное психолого-логопедическое обследование речи с применением следующих стандартных методик: методика количественной оценки речи при афазии Л. С. Цветковой [7]; диагностические критерии первичной прогрессирующей афазии и ее вариантов [11]; нейропсихологическое обследование речи с использованием стимульного материала [2]; Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCa-тест); шкала оценки тяжести лобно-височной деменции FTD-FRS [17]; шкала тяжести симптомов ППА (Progressive Aphasia Severity Scale) [19]; шкала инструментальной и базисной повседневной активности [14].

подавляющее большинство обследуемых (15) не предъявляло жалобы на снижение речи, лишь двое отмечали повышенную утомляемость, трудности подбора слов и снижение памяти. У пациентов с ППА на основании комплексного обследования производилась классификация на варианты (agramматический, семантический, логопенический) согласно международным критериям, при невозможности сбора анамнеза производили уточнение у родственников больных. Полученные нами результаты позволили выявить нарушения номинативной функции речи у всех пациентов с лфППА, тогда как при сфППА отмечалось нарушение оптико-пространственных нарушений в сочетании с мнестическими трудностями при подборе слов и слабостью акустических следов. Результаты курсов речевой терапии характеризовались положительной динамикой у большинства обследуемых.

В качестве иллюстрации типичного случая ППА рассмотрим собственный опыт логопедической работы с пациенткой С., 57 лет, правшой, экономистом, находящейся под наблюдением ФГБНУ «Научный центр неврологии» с 2019 года. Анамнез собран со слов супруга ввиду выраженных речевых расстройств. Около 6 лет назад появились трудности при подборе слов в спонтанной речи, данные симптомы постепенно прогрессировали. В 2016 году пациентка была обследована в клинике в Германии, был поставлен диагноз «Минимальные когнитивные наруше-



ния с преобладанием афазии». Со слов супруга, пациентка себя полностью обслуживала, вела домашнее хозяйство в полном объеме, самостоятельно готовила и ходила в магазин за покупками, но испытывала сложности при планировании маршрута в случае поездки на дальнее расстояние.

Неврологический статус при осмотре: сознание ясное, контакт ограничен ввиду речевых нарушений. Ориентирована в месте, времени и собственной личности. В лицевой мускулатуре отмечается апраксия, лицо симметрично, физиологический слух сохранен, идеомоторная апраксия в конечностях. Выполнение инструкций нарушено в связи с трудностями восприятия обращенной речи. Данные МРТ головного мозга (2016) соответствуют наличию небольшой гипотрофии больших полушарий S>D, преимущественно задних отделов. МРТ головного мозга (2019) – отмечается усугубление выраженности атрофического процесса. Наследственность не отягощена.

С целью углубленного исследования речевого дефицита и определения формы ППА у пациентки С. нами применялись следующие методы: наблюдение в процессе проведения режимных моментов и в динамике реабилитации; изучение и анализ медицинской документации; комплексное психолого-логопедическое обследование, а также статистические методы обработки полученных результатов (описательная статистика и качественное описание). *Консультация и обследование логопеда* (2019): пациентка ориентируется в плане места, времени, собственной личности. Предъявляет жалобы на сложности подбора слов. Речевые нарушения затронули возможность полноценно общаться по телефону, совершать оплату наличными деньгами в магазинах и оречевлять свои просьбы и действия в повседневной жизни. В эмоциональной сфере выявляется лабильность, эйфоричность. Имеют место нарушения орально-артикуляционного праксиса: присутствуют ошибки, поиски позы, персеверации. Спонтанная речь представлена простыми по грамматической структуре словами, реже – укороченными

фразами, стереотипными по синтаксической структуре, с использованием речевых штампов, с единичными аграмматизмами. Речевая активность резко снижена, при обследовании внимательно вслушивается в слова логопеда, в целом ведет себя как слабослышающий человек. Произносительные трудности проявляются в инициации высказывания, «застреваниях» на отдельных фрагментах слова, единичных поисках отдельных артикулем, запинках. Диалогическая речь пациентки в целом доступна, однако присутствует недостаточная развернутость вопросно-ответных видов речи. Повторение простых слов и коротких предложений в норме, сложности отмечаются при повторении длинных предложений, развернутых речевых конструкций, серий слов и фраз (сказывается недостаточность объема удержания речевой информации и слабость акустических следов). Затруднено понимание грамматически сложно построенной речи, отмечаются явления «псевдотчуждения смысла слова» из-за трудностей включения в задание. Понимание отдельных слов и простых предложений сохранно, присутствуют трудности при понимании сложных грамматических конструкций (инвертированных конструкций, флективных отношений, конструкций родительного падежа), а также при высокой скорости речи собеседника и увеличении потока информации. Объем слухоречевой памяти первично сужен, имеются элементы «отвлечения» внимания при восприятии речевых рядов. Называние нарушено с сохранным знанием об объектах, однако имеется определенный словарный дефицит, отмечается редкое продуцирование малочастотного названия, избегание слов со сложной звуковой структурой. Наблюдается неправильное склонение имен существительных и спряжение глаголов, «глагольная слабость», предметный словарь существенно превосходит глагольный. Общие коммуникативные возможности пациентки снижены.

Пациентка С. справляется с составлением по сюжетной картинке фраз относительно простых грамматических моделей с наличием отдельных аграмматизмов: возникают трудности речевого программирования



на уровне глубинной структуры фразы (затруднено установление субъектно-предикативных, субъектно-объектных отношений, а также на уровне поверхностного синтаксиса: ошибки во флексиях, предлогах). При описании сюжетной картинки смысл доступен, речь прерывистая, с попытками фрагментарного описания сюжета и выраженными трудностями подбора слов. Больная не справляется с пересказом текста. Чтение как функция сохранно и значительно опережает состояние экспрессивной речи, однако имеются явления «застывания» на отдельных фрагментах текста. Наибольшую трудность пациентка испытывает при пересказе прочитанного текста, при этом обнаруживается явная «привязанность» ответов к синтаксической модели вопроса (так как пересказ доступен в форме ответов на вопросы или по очень подробному плану). Автоматизированное письмо доступно в виде написания собственного имени и фамилии, списывание сохранно, возможно письмо под диктовку простых слов, самостоятельное письмо недоступно. Самоконтроль и коррекция допущенных ошибок при написании простых слов и фраз практически отсутствуют. При обследовании высших психических функций отмечается эпизодическая речевая аспонтанность, нарушение праксиса (динамического, кинестетического, конструктивного). Таким образом, можно предположить у пациентки логопенический вариант ППА, представленный следующими формами афазии: а) сенсомоторная афазия умеренной степени выраженности с преобладанием сенсорного компонента (обусловлена поражением нижних отделов коры мозга в премоторной области, заднего отдела нижней лобной извилины, а также задневерхних отделов височной доли мозга доминантного полушария); б) элементы акустико-мнестической афазии (обусловлено заинтересованностью средних и задних отделов височной области); в) динамическая афазия умеренной степени выраженности (при динамической афазии имеет место поражение мозга в заднелобных отделах левого полушария, расположенных впереди от «зоны Брока»; речевой

дефект проявляется здесь главным образом в речевой аспонтанности и инактивности).

Заключение логопеда: логопеническая форма первичной прогрессирующей афазии (сенсомоторная афазия умеренной степени выраженности, акустико-мнестическая и динамическая афазия умеренной степени).

За период 14-дневной госпитализации пациентка С. ежедневно занималась с логопедом и нейропсихологом. Количественная оценка состояния речи пациентки С. на момент госпитализации и при выписке представлена на рисунке 1. Из представленных на графике данных следует, что наибольшие трудности выявлялись в состоянии экспрессивной речи, составлении самостоятельных фраз и рассказов. Пациентка нуждалась в постоянной стимуляции речи, поэтому логопед задавал вопросы личного характера, касающиеся ее предпочтений, бытовых и хозяйственных дел. Однако при активном стимулировании инициации высказывания и дополнительной когнитивной терапии было невозможно добиться самостоятельного развернутого высказывания. Пациентка была способна участвовать в ситуативном диалоге, но при этом отмечались эхололии, прямое использование текста вопроса для ответа. Отличительной особенностью являлось невозможность назвать малочастотное слово (пациентка приподнимала брови, молча смотрела на предметную картинку, при этом отсутствовал поиск артикуляции, характерный для лиц с постинсультной афазией). Следует отметить, что наиболее частые ошибки при выполнении заданий отмечались при поиске слов с оппозиционными фонемами («копать-катать», «мишка-миска»).

Изучение структуры количественной оценки показало, что наличие орально-артикуляционной апраксии в сочетании с отчуждением смысла слова у пациентки С. влияло на состояние импрессивной и экспрессивной речи. Контрольное обследование к концу госпитализации выявило позитивные изменения: у обследуемой отмечалась положительная динамика в понимании обращенной внеситуативной речи, ведении диалога и назывании предметов, что было связано с

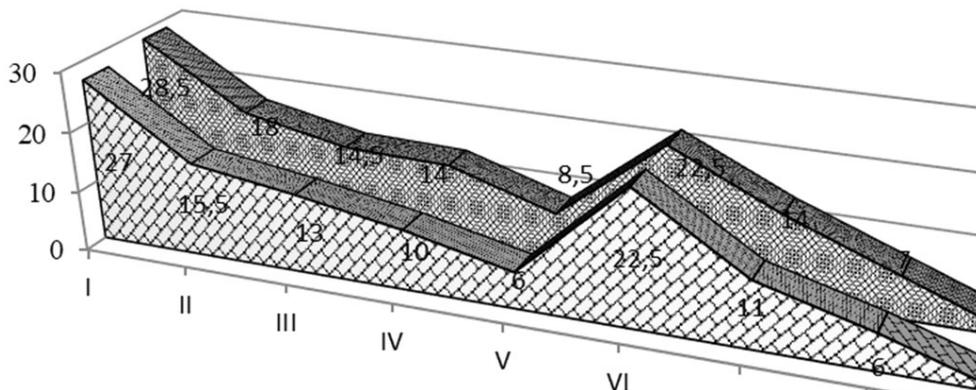


Рис. 1. Количественная оценка состояния речи пациентки С. на момент госпитализации и при выписке

Примечание. I - понимание речи в диалоге; II - понимание слов, обозначающих предметы; III - понимание слов, обозначающих действия; IV - понимание фраз; V - понимание инструкций; VI - диалог; VII - называние предметов; VIII - называние действий; IX - составление фраз; X - составление рассказов.

улучшением программирования, преодолением расстройств фонематического слуха и незначительном увеличении активного словарного запаса. В орально-артикуляционном праксисе отмечалось уменьшение апраксии, что выражалось в ускорении поиска артикуляционного уклада и переключении с одной артикулемы на другую, попытках произнести первый слог слова (так как ранее подсказка первого слога была безрезультатной).

Улучшение в ведении диалога было обусловлено снижением скорости речи логопеда, но не изменением сложности тематики. Нами активно применялось моделирование ситуаций, способствующих вызову коммуникативно значимых слов; ответы на вопросы одним-двумя словами в простом ситуативном диалоге; выработка артикуляторных переключений в пределах слога: с контрастными по артикуляционному рисунку гласными. Преодоление расстройств речевого программирования предполагало стимулирование ответов на вопросы с постепенным уменьшением в ответе заимствованных из вопроса слов; составление фраз по сюжетной картинке с помощью метода фишек и постепенное «свертывание» числа внешних опор. Особое внимание мы уделяли выполнению пациенткой простых устных инструкций, учитывая дефицитар-

ность произвольного внимания, сужение объема слухоречевой памяти (до 2-х элементов). К концу госпитализации стало доступным выполнение 2-3 составных инструкций, в орально-артикуляторном праксисе отмечалось уменьшение выраженности поиска позы, отдельные звуки при письме под диктовку воспроизводились как по визуальному образцу, так и «на слух». Мы наблюдали попытки речевого общения с логопедом, неврологом, родственниками и соседями по палате. В спонтанной речи на фоне ежедневных занятий выявлялись новые слова и короткие фразы. Несмотря на положительную динамику в состоянии речи у пациентки С. сохранялись выраженные специфические нарушения, требующие дальнейшего введения «обходных» компенсаторных механизмов по заранее разработанной персонифицированной программе.

Таким образом, работа логопеда с пациентами, страдающими ППА, должна быть строго дозирована в зависимости от их психофизиологического состояния, носить щадящий и системный характер, способствуя замедлению необратимых последствий распада речи.

1. Наиболее выраженными в инициальной стадии ППА являются нарушения номинативной и коммуникативной функции речи, наличие орально-артикуляционной апраксии.



Присоединение когнитивных расстройств у обследуемых свидетельствует о распространности нейродегенеративного процесса вне расположения речевых зон головного мозга.

2. Коррекционно-педагогическая работа со взрослыми является неотъемлемой частью нейрореабилитации, препятствует развитию социальной и психической дезадаптации, снижает уровень инвалидизации населения [8].

3. Необходимо учитывать вовлечение атрофического процесса при составлении программы речевой реабилитации, при этом рекомендуется применять расширенный список шкал для детального обследования тяжести речевого дефицита и других высших психических функций. Целесообразно по мере прогрессирования ППА проходить 2 раза в год стационарное лечение с оказанием комплекса психолого-логопедических занятий, оценивая динамику восстановления речи.

4. Решающее значение для восстановления нарушенных функций принадлежит раннему началу логопедических мероприятий, целью которых является «профилактика образования устойчивых патологических систем или уменьшение степени выраженности их за счет активации саногенетических механизмов и разрушения патологических систем с привлечением как медикаментозных, так и не медикаментозных методов воздействия» [3].

Логопедическая помощь на самых ранних этапах заболевания является ключом к эффективной реабилитации пациента, достижению им возможного уровня функционирования, социального участия и улучшения качества его жизни.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена новому для российской логопедии направлению – восстановлению пациентов нейродегенеративного профиля, страдающими первичной прогрессирующей афазией. Актуальность исследования обусловлена увеличением количества пациентов с речевым нарушением, активно нуждающихся в помощи логопедов, нейропсихологов и неврологов. Правильная классификация трех вариантов ППА требует от логопеда уточнения речевых и других когни-

тивных способностей для определения общего речевого профиля пациентов.

Ключевые слова: первичная прогрессирующая афазия, восстановление речевой функции, аграмматическая форма, семантическая форма, логопеническая форма.

SUMMARY

The article is devoted to a new direction for Russian speech therapy – rehabilitation of patients with neurodegenerative profile, suffering from primary progressive aphasia (PPA). The relevance of the study is due to the increase in the number of patients with speech disorders who actively need the help of speech therapists, neuropsychologists and neurologists. The correct classification of the three variants of PPA requires the speech therapist to clarify speech and other cognitive abilities to determine the general speech profile of patients.

Key words: primary progressive aphasia, restoration of speech function, agrammatic form, semantic form, logopenic form.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васенина Е. Е., Левин О. С. Первичные прогрессирующие афазии // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2014. – 114 (6-2). – С. 3–12.
2. Вассерман Л. И. [и др.] Методики нейропсихологической диагностики // Методы нейропсихологической диагностики: практическое руководство. – СПб.: Стройлеспечать, 1997. – С. 34–101.
3. Гудкова В. В., Стаховская Л. В., Кирильченко Т. Д. Ранняя реабилитация после перенесенного инсульта // Consilium medicum. – 2005. – № 8. – С. 692–696.
4. Дамулин И. В., Павлова А. И. Деменция лобного типа // Неврологический журнал. – 1997. – № 1. – С. 37–42.
5. Захаров В. В., Вознесенская Т. Г. Нервно-психические нарушения: диагностические тесты. – М.: Медпресс-информ, 2013. – 320 с.
6. Кадыков А. С., Калашникова Л. А., Шахпаронова Н. В. [и др.]. Первичная прогрессирующая афазия // Атмосфера. Нервные болезни. – 2005. – № 4. – С. 33–36.
7. Цветкова Л. С. Методика оценки речи при афазии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 67 с.



8. Chizhova V. M., Kardash O. I. Soderzhanie Reabilitatsionnogo Potentsiala Postinsul'tnykh Patsientov Kak Osnova Resotsializatsii // Sotsial'nye Aspekty Zdorov'ya Naseleniya. – 2017.
9. Collins J.A., Montal V, Hochberg D. Focal Temporal Pole Atrophy and Network Degeneration in Semantic Variant Primary Progressive Aphasia // Brain. – 2017. – Feb. – 140 (2). – P. 457–471.
10. Gorno-Tempini M. L., Dronkers N.F., Rankin K.P. Cognition and Anatomy in Three Variants of Primary Progressive Aphasia // Ann Neurol. – 2004. – Mar; 55 (3). – P. 335–346.
11. Gorno-Tempini M. L. [и др.] Classification of primary progressive aphasia and its variants // Neurology – 2011. – Vol. 76. – № 11 – P. 1006–1014.
12. Kertesz A., Harciarek M. Primary progressive aphasia // Scand J. Psychol. – 2014. – Vol. 55. – № 3. – P. 191–201.
13. Kirshner H. S. Primary progressive aphasia and Alzheimer's disease: brief history, recent evidence // Curr Neurol Neurosci Rep. – 2012. – Vol. 12. – № 6. – P. 709–714.
14. Lawton M. P., Brody E. M. Assessment of Older People: Self-Maintaining and Instrumental Activities of Daily Living. – Text: unmediated // Gerontologist. – 1969. – № 9 (3). – P. 179–186.
15. Libon D.J., Xie S. X., Wang X. [и др.]. Neuropsychological Decline in Frontotemporal Lobar Degeneration: a Longitudinal Analysis // Neuropsychology. – 2009. – № 23 (3). – P. 337–346.
16. Mesulam M. M., Weintraub S. Is it time to revisit the classification guidelines for primary progressive aphasia? // Neurology. – 2014. – № 82 (13). – P. 1108–1109.
17. Mioshi E., Hsieh S., Savage S. et al. Clinical Staging and Disease Progression in Frontotemporal Dementia. – Neurology. – 2010. – № 74. – P. 1591–1597.
18. Pick A. Ueber die Beziehung der senilen Hirnatrophie zur Aphasie // Prager Medizinische Wochenschrift. – 1892. – № 17. – 165–167.
19. Sapolsky D., Bakkour A., Negreira A. [и др.]. Cortical Neuroanatomic Correlates of Symptom Severity in Primary Progressive Aphasia // Neurology. – 2010. – Jul. 27. – № 75 (4). – P. 358–366.
20. Sweeney M., Montagne A., Sagare A. Vascular Dysfunction – The Disregarded Partner of Alzheimer's Disease // Alzheimers Dement. – 2019. – Vol. 15. – № 1. – P. 158–167.





ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ



С. В. Кучеренко

УДК 159.9.072.432

КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ»

На сегодняшний день в психологической литературе проблема изучения профессиональной идентичности личности удостоена малым вниманием. Преимущественно рассматриваются структура профессиональной Я-концепции [12] и особенности «профессионального Я» как когнитивного элемента Я-концепции [11]. Профессиональная идентичность как вариант социальной идентичности рассматривается в системном [2; 3] и процессуальном [5; 9] подходах. Так, в диссертации С. Т. Джанерьян Я-концепция понимается как система представлений человека о себе как субъекте профессиональной деятельности, осмысленная им как *ценность, цель* или *средство* в соответствии с реализуемым им тем или иным целесообразным ценностно-смысловым отношением к его профессиональной деятельности. В работе выделены бесконфликтные, потенциально и актуально конфликтные ценностно-смысловые отношения к профессии [3, с. 11]. Важным в нашем понимании является отношение к профессии как к ценности, цели или средству достижения других целей. Поскольку Я-концепция – устойчивое личностное образование, а идентичность – динамичный процесс самоотождествления и соотнесения с определенной профессиональной группой, то ценностное, целевое или отношение как к средству будут сменять друг друга или терять актуальность на различных этапах профессионального пути.

Особое внимание в современной психологии уделяется изучению процесса формирования профессиональной идентичности [1]. Началом становления профессиональной идентичности Л. В. Бура считает появление про-



фессионального самоопределения в ранней юности. Профессиональная идентичность формируется в процессе профессионального обучения в вузе, затем в самой профессиональной деятельности.

Объектом данного исследования является самосознание личности, предметом – профессиональная идентичность личности. Профессиональная идентичность как форма проявления социальной идентичности рассматривается рядоположено с понятиями «профессиональная Я-концепция» и «профессиональное Я», подчеркивается постоянное профессиональное саморазвитие, самодетерминация. Общим для всех перечисленных явлений выступает процесс реализации личности в определенной культуре и обществе посредством профессии. Кроме того, все вышеперечисленные термины относят к структуре самосознания, поскольку профессиональную идентичность, профессиональную Я-концепцию и «профессиональное Я» рассматривают как синонимы, терминологическая путаница остается.

Наиболее разработанной концепцией идентичности является концепция Э. Эриксона [17]. По Эриксону, идентичность – это чувство самоидентичности, собственной истинности, сопричастности миру и другим людям. Среди отечественных психологов, затрагивающих вопросы идентичности, выделяется И. С. Кон [6]. Он определяет идентичность как осознанную принадлежность к определенной категории людей. Таким образом, это структура сознания, а именно – самосознания.

К. Уилбер [12] выделяет пять уровней самоотождествления или идентичности (Спектр), причем каждый последующий уровень представляет собой определенный тип сужения или ограничения того, что воспринимается индивидом как его собственное «Я», его ответ на вопрос: «Кто я?». Исследователь рассматривает самоотождественность как многоуровневую структуру:

1. Уровень Абсолюта (Mind, сознание единства – Дао, Дхармакайя, Аллах, Бог).

2. Трансперсональные полосы – это сверхиндивидуальная область Спектра, где чело-

век не осознает своей идентичности со Всем, но его идентичность не определяется границами индивидуального организма.

3. Экзистенциальный уровень – здесь человек идентифицируется только со всем своим психофизическим организмом, существующим во времени и в пространстве («уровень кентавра»).

4. Уровень Эго – на этом уровне человек идентифицирует себя только с ментальным представлением или картиной своего «Я». Скорее всего, профессиональная идентичность как психическое образование присуще данному уровню спектра сознания.

5. Уровень идентичности соответствует «Тени» – при определенных обстоятельствах человек может отчуждать от себя различные аспекты своей психики, разотождествляться с ними и таким образом сузить свою сферу идентификации до части «Я»: человек идентифицируется с ограниченным образом самого себя. Возможно, в некоторых моментах профессиональная идентичность складывается на данном уровне спектра сознания. Например, если составляющие профессиональной идентичности переживаются и осмысливаются как негативные или нежелательные, ограничивающие свободу «Я».

Таким образом, по К. Уилберу [12], в результате перехода на другой уровень спектра сознания, человек перестраивает карту самосознания, расширяя его территорию. Происходит постоянное перераспределение, перезонирование и переделка самосознания личности; признание и обретение все более глубоких и всеобъемлющих уровней своего «Я».

Основываясь на положениях психосинтеза Р. Ассаджиоли, А.Б. Орлов [10] выделяет ложную и подлинную идентичность. Ложная идентичность имеет место в тех случаях, когда человек отождествляет себя с тем или иным личностным образованием, с той или иной социальной по своему происхождению и функции ролью. Он как бы забывает о подлинном субъекте, игнорирует его, ставит знак тождества между собой и своей личностью (или, точнее, субличностью, ее частью). Подлинная идентичность, напротив, все-



гда связана с постоянным осознанием того обстоятельства, что моя сущность может иметь любые роли и личины, но никогда не сводится к ним, всегда остается за ними, так или иначе проявляя себя в них. Подлинная идентичность означает также постоянный поиск ответа на вопрос «Кто я?», внутреннюю работу по самоисследованию, стремление разобраться в разногласии субличности и расслышать сквозь нее наиболее чистые, неискаженные послания Внутреннего Я. Таким образом, исходя из точки зрения А. Б. Орлова, профессиональная идентичность представляет собой ложное самоотождествление с определенной социальной по своей природе ролью.

Проанализировав литературные источники, мы отмечаем, что в соответствии с выдвинутой Ш. Дюваль и Р. Виклундом теории, люди могут осознавать свое собственное существование: «Когда внимание направлено внутрь, а индивидуальное сознание сосредоточено на себе, человек становится объектом своего собственного сознания, следовательно, *самосознание* (Self-awareness) принимает *объективную форму*. Это контрастирует с субъективной формой *самоосознавания* (*осознанности*), которая возникает, когда внимание направлено от себя, а человек «...ощущает себя как источник восприятия и действия» [16, с. 131].

Согласно данной теории, все, что заставляет людей сосредоточить внимание на себе, повышает уровень самосознания. Исследователи проверяли это предположение в разных ситуациях, например, размещая людей перед большими зеркалами, снимая их на видео, давая им слушать записи собственных голосов. Ситуативные уровни самосознания измерялись путем подсчета самореферентных слов и местоимений (я, мне, т. п.), использованных участниками исследования в ходе эксперимента [4; 15; 16; 18]. Термин *самоосознание* или *осознанность* (Self-consciousness) – диспозиционное внимание, сфокусированное на самом себе [4; 15; 16; 18], – обязан своему появлению различным попыткам создания психометрических шкал по изучению само-

сознания. Большинство авторов согласны с тем, что феномен *самоосознавание* (Self-consciousness) является частью феномена *самосознание* (Self-awareness).

В положительном контексте *самоосознавание* может повлиять на развитие у человека идентичности, поскольку именно в периоды сильной выраженности данного чувства люди ближе всего приходят к пониманию себя. Феномен самоосознавания или осознанности проявляется индивидуально, поскольку некоторые люди осуществляют контроль над своей самопрезентацией и проявляют чрезмерный интерес к себе, другие – не обращают внимания на данный аспект реальности [4; 15; 16; 18]. Феномен самоосознавания также выступает в двух формах: личной и общественной.

Личная форма самоосознавания – это склонность к интроспекции и изучению себя и собственных переживаний. Общественная форма самоосознавания – это осознание себя таким, каким тебя воспринимают люди. Данная форма самоосознавания часто приводит к излишнему самоконтролю и тревожности. И личная, и общественная формы самоосознавания рассматриваются как качества личности, которые относительно стабильны, но мало связаны друг с другом [4; 15; 16; 18]. Профессиональная идентичность, на наш взгляд, выступает формой проявления самоосознавания, поскольку в данном случае внимание субъекта сосредоточено на себе как представителе определенной профессии, носителя определенных профессиональных качеств и функций. Однако внимание субъекта может быть занято другими аспектами жизни, не связанными с профессиональной деятельностью. Тогда мы имеем в виду конструкт, имплицитно присутствующий в сознании, готовый проявиться в любой момент – «Я-концепцию».

Общественная и личная формы самоосознавания связаны с процессом *самофокусированного внимания*, а социальная тревожность в данном случае выступает как реакция на данный процесс. Когда внимание обращено внутрь, человек может найти что-то, о чем



нужно беспокоиться. Поэтому беспокойство часто возникает как побочный продукт феномена самоосознания [4; 15; 16].

В контексте системной антропологической психологии «идентичность – это не то, что можно получить единожды в акте идентификации, а потом многократно пользоваться» результатом этого акта как некоторым завершенным продуктом, готовым к использованию в качестве оценочной базы. Однако это и не то, что необходимо постоянно восстанавливать, воспроизводить заново, одним словом, переосуществлять. «Становление – это прогрессивное усложнение открытых систем и одновременно способ их существования» [5, с. 35]. Другими словами, профессиональная идентичность – психическое явление, существующее в процессе бесконечного профессионального становления. Так, профессиональную идентичность невозможно формировать или развивать, она находится в процессе постоянного становления. Другими словами, это интегральная оценка состояния процесса саморазвития. Таким образом, профессиональная идентичность – это интегральная оценка личностью собственного процесса профессионального саморазвития.

Идентичность зависит от того, насколько успешно (т. е. своевременно) осуществляется переход *возможности* в *действительность* и *действительности* в *желаемое* или хотя бы приемлемое, бытие [5, с. 336], т.е. насколько успешно возможности личности реализуются в профессиональной деятельности и насколько *профессиональные ожидания оправдываются*. Следует, что профессиональная идентичность складывается благодаря тому, что личность реализует собственные возможности в данной профессии в конкретных условиях. Этот аспект ситуативен и зависит от условий жизни и социокультурной среды, в которой личность проявляет себя, ищет и находит свое место. Для эмпирической диагностики данного проявления профессиональной идентичности целесообразно применить событийный подход А. А. Кроника и метод каузометрии [7].

Таким образом, профессиональная идентичность – это не структура личности или

качество, обеспечивающее человеку тождественность самому себе, но сам **процесс профессионального саморазвития**, дающий устойчивость, которую человеку необходимо открыть, освоить и принять. К сущностным чертам профессиональной идентичности относят то, что ее источником выступает определенный культурно-социальный контекст; она складывается в процессе осуществления череды событий профессиональной жизни; проявляется в определенных актах самоосознания или сфокусированности на профессиональной деятельности и содержит в себе определенное представление о перечне профессионально значимых черт и качеств (профессиональная «Я-концепция»). Таким образом, получаем следующую модель профессиональной идентичности (рис. 1).

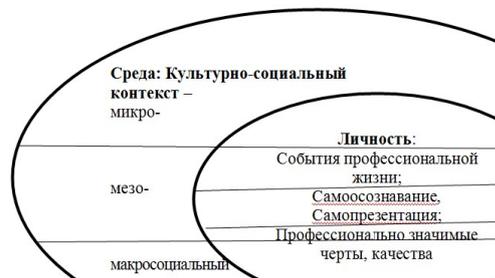


Рис. 1. Модель профессиональной идентичности

Как видно из рисунка 1, структурные компоненты профессиональной идентичности (события профессиональной жизни; самоосознание и самопрезентация; профессионально значимые черты с точки зрения самого субъекта) осуществляются и реализуются на трех уровнях: микро-, мезо-, и макро-социальном. Важно также, что каждый из этих структурных компонентов можно диагностировать эмпирически: с помощью событийного анализа (каузометрии) А. А. Кроника [7] или профессионального самоописания [3], самоосознанием – методикой «кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда, самопрезентацией – Шкалой тактик самопрезентации (ШТС) [14], профессионально значимыми чертами и качествами – шкалами изучения профессиональной Я-концепции личности [12].



Перспективными в дальнейшем мы считаем изучение взаимосвязи между профессиональной идентичностью личности и особенностями ценностно-смысловой сферы студентов различных специальностей. В проведенном автором ранее исследовании особенностей ценностно-смысловой сферы студентов [8] предложена типология личности в зависимости от особенностей их ценностно-смысловой сферы: адаптирующийся тип личности, ориентирующийся на ценности выживания и самоутверждения, представлен в двух вариантах – экстернальном и эмоционально-рефлексивном; идентифицирующийся тип, ориентирующийся на традиционные ценности и ценности значимых других, – доминирующий и альтруистический; самоактуализирующийся, ориентирующийся на ценности творчества и личностного роста. Предположительно, для адаптирующегося типа личности профессия будет выступать *целью*, для идентифицирующегося – *средством* достижения материальных и других благ для значимых лиц, для самоактуализирующегося – самостоятельной *ценностью*, поскольку профессиональная деятельность обеспечивает реализацию личности в данном социально-культурном контексте.

Предложенная теоретическая модель профессиональной идентичности личности позволит изучить профессиональную идентичность как целостное явление самосознания личности, провести эмпирическое исследование и сопоставить полученные результаты с другими проявлениями самосознания личности.

АННОТАЦИЯ

В статье изложены результаты теоретического исследования профессиональной идентичности личности как компонента самосознания. Методами исследования являются контент-анализ теоретических источников и моделирование с использованием системного подхода В. А. Ганзена. Предложенная модель профессиональной идентичности состоит из следующих компонентов: события профессиональной жизни; самоосознание и самопрезентация; профессионально значимые черты с точки зрения самого субъекта. Компоненты профессиональной идентичности осу-

ществляются и реализуются на трех уровнях: микро-, мезо-, и макросоциальном. Описано, что каждый из структурных компонентов профессиональной идентичности можно диагностировать эмпирически: с помощью событийного анализа (каузометрии) А. А. Кроника, методики «Кто Я?», Шкалы тактик самопрезентации (ШТС) и шкал изучения профессиональной Я-концепции личности. Данная модель требует дальнейшей эмпирической проверки.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, самосознание, самопознание, карьерные установки, карьерные ориентации.

SUMMARY

The article presents the results of a theoretical study of the professional individual identity as a component of self-consciousness. The research methods are content analysis of theoretical sources and system-based modeling of V. A. Hansen. A four-component model of professional identity is proposed. It includes: professional life events, self-awareness and self-presentation; professionally significant features from the point of view of the subject himself. The components of professional identity are implemented at three levels: micro-, meso-, and macro-social. It is described that each of the structural components of professional identity can be diagnosed empirically: with the help of event analysis (causometry) by A. A. Kronik, "Who Am I?", Self-Presentation Tactics Scale (STS) and Scales of study of professional self-concepts. This model requires further empirical testing.

Key words: professional identity, self-awareness, self-consciousness, career attitudes, career orientations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бура Л. В. формирование профессиональной идентичности обучающихся бакалавриата // Гуманитарные науки. – 2020. – № 3. – С. 41–48.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.



3. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: дисс. ... д-ра психол. наук. – Ростов-н/Д, 2005. – 442 с.
4. Кишкилев С. Ю. Соотношение понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 46–55. – URL: 10.17759/psyedu.2018100305 (дата обращения: 10.01.2021).
5. Ключко В. Е., Лукьянов О. В. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 324. – С. 333–336.
6. Кон И. С. В поисках себя. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
8. Кучеренко С. В. Особенности ценностно-смысловой сферы студентов: типология личности // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Серия: Педагогика и психология. – Ялта. – 2018. – № 58 (1). – С. 331–335.
9. Лукьянов О. В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. – 212 с.
10. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – № 2. – 1995. – С. 13–19.
11. Осёдло В. И., Винтоняк В. Ф. Теоретические аспекты профессионального «я-образа» личности [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2013. – Т. 3. – № 2. – URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61025.shtml> (дата обращения: 01.02.2021).
12. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2 (16). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.01.2021).
13. Уилбер К. Никаких границ. – М.: Изд. Трансперсонального института, 1998. – 176 с.
14. Хороших В. В. Психологические факторы успешности самопрезентации: дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 2001 – 193 с.
15. Cheek, Jonathan & Briggs, Stephen. Self-Consciousness and Aspects of Identity // Journal of Research in Personality. – 1982. – № 16. – Pp. 401–408.
16. Duval T. S. Wicklund R. A. A Theory of Objective Self-Awareness. – New York: Academic, 1972.
17. Erikson E. H. The concept of ego identity // Amer. Psychoanal. Assn. – 1956. – № 4. – p. 56–121.
18. Silvia P. J., Duval T. S. Objective Self-Awareness Theory: Recent Progress and Enduring Problems // Personality and Social Psychology Review. – 2001. – P. 230–241.



Е. С. Лукьяненко

УДК 159.922.736.4

СТИЛЬ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СПЕЦИФИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ

Мировые тенденции психологии развития диктуют острые запросы на исследование изученных феноменов в глобально изменившихся условиях социума. Сегодня вопрос общения и отношений между людьми становится как никогда актуальным. Информатизация всех сфер жизни, интенсивность ритма и скорость потоков взаимодействия с окру-



жающей действительностью способствуют формированию новых коммуникативных компетенций у детей и подростков [2]. Все глубже погружаясь в виртуальное пространство большинство подростков проявляют свое истинное Я именно в нереальном мире [7]. Значимое общение и взаимодействие со сверстниками сегодня в большей степени реализуется в цифровом пространстве. В то же время, будучи зависимыми от родителей, испытывая необходимость в родительской поддержке и понимании, подростки максимально заинтересованы в дружеских отношениях и в реальном социальном взаимодействии [1; 10].

Как известно, еще Д. Б. Эльконин выделял общение со сверстниками как ведущий вид деятельности в подростковом возрасте, в процессе которого и происходит формирование характерных для данного этапа развития новообразований личности [9]. Рефлексируя, ища ответы на вечные вопросы о смысле жизни, о своем месте и предназначении, подростки испытывают потребность в настоящем друге, товарище, в дружеских доверительных отношениях, позволяющих проявлять и раскрывать свою истинную сущность.

Межличностные отношения подростков со сверстниками – это совместная деятельность подростков, где вырабатываются необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными [4].

Именно в межличностных отношениях со сверстниками подростки могут открыто высказать свое мнение, желание отстоять свою позицию, проявить себя в роли лидера или наставника, что далеко не всегда возможно в семейном коллективе. Сложность взаимоотношений с родителями обусловлена множеством факторов [11]. Один из них – нежелание родителей изменить стиль родительского воспитания, поменять свою позицию по отношению к подростку и демонстрировать иные установки и модели поведения [3; 8].

В своем исследовании мы придерживались понимания стиля родительского вос-

питания, предложенного Е. О. Смирновой. Автор подчеркивает, что в основе *стиля семейного воспитания* лежит отношение родителя к ребенку, которое представляет эмоциональное принятие, оценочную позицию, установку и выражается в поведении родителя. Стиль родительского отношения – не определенная стратегия воспитания, это сочетание различных вариантов поведения родителя, которые в разных ситуациях и в разное время могут проявляться в большей или меньшей степени. Такой подход позволяет построить своеобразный профиль родительского поведения, который отражает наиболее характерный стиль воспитания как в индивидуальном случае для конкретного родителя, так и для группы родителей детей определенного возраста [5; 6]. Таким образом, проблема исследования обусловлена тем фактом, что, занимая важное место в жизни подростка, родители и сверстники оказывают огромное влияние на становление личности подростка.

Цель исследования – изучение взаимосвязи стиля родительского воспитания и межличностных отношений подростков со сверстниками.

Гипотезы исследования: у подростков из семей с разным стилем родительского воспитания преобладают разные типы межличностных отношений со сверстниками; существует взаимосвязь между стилем родительского воспитания в семьях подростков и типом межличностных отношений подростков со сверстниками.

Для изучения взаимосвязи стиля родительского воспитания и межличностных отношений подростков со сверстниками были использованы следующие методы и методики: метод теоретического анализа научных информационных источников, систематизация и обобщение, контент-анализ, анкетирование (Анкета для родителей «Нормативно-личностное отношение (НЛО)» (Е. О. Смирновой; М. В. Соколовой); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири)). Для подтверждения достоверности результатов были использованы описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена (пакет статисти-



ческих программ для гуманитарных наук – SPSS 21.0).

Этап эмпирического исследования реализовывался на базе МАОУ «Школа № 96 «Эврика-Развитие» им. Нагибина Михаила Васильевича» г. Ростова-на-Дону. Выборка составила 148 человек; в исследовании принимали участие 74 учащихся 6-х классов (подростки 12 лет) и их родители (74 человека).

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были исследованы стили родительского воспитания подростков в целом по всей группе при помощи анкеты для родителей «Нормативно-личностное отношение». Результаты исследования представлены на рисунке 1.

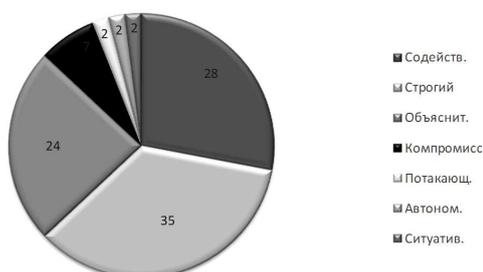


Рис. 1. Представленность стилей родительского воспитания

Наглядно представленные результаты показывают, что 35 % родителей подростков проявляют строгий стиль воспитания, для которого характерно использование силовых методов и директивных установок. 28 % родителей демонстрируют содействующий стиль воспитания подростков, выраженный в желании помочь и поддержать ребенка, принять его мнение и понять его позицию. Вместе с тем 24 % родителей подростков используют объяснительный стиль воспитания, прибегая, прежде всего, к словесному объяснению, построению диалогов и дискуссий, убеждению и апеллированию к сознанию и разуму подростка. Лишь 7 % опрошенных родителей применяют компромиссный стиль воспитания, в котором для разрешения ситуации родители выдвигают какие-либо привлекательные для подростка условия, конкретный обмен.

Самое малочисленное (по 2 % родителей подростков) проявление выявлено таких сти-

лей воспитания, как автономный, потакающий и ситуативный. При автономном стиле родители позволяют подростку самостоятельно принимать решения и искать пути выхода из сложившейся ситуации, предоставляют максимум свободы. Родители с потакающим стилем воспитания полностью ориентированы на желания, потребности и запросы подростка, ставят его в центр всей жизнедеятельности, жертвуя собственными интересами. Используя ситуативный стиль воспитания, родители принимают соответствующее решение в зависимости от той ситуации, проблемы, от конкретных условий, в которых они и подросток оказались [5; 6].

Таким образом, на основании полученных результатов были выделены три основные группы эмпирического исследования:

1 группа: подростки, в воспитании которых преобладает строгий стиль;

2 группа: подростки, в воспитании которых преобладает содействующий стиль;

3 группа: подростки, в воспитании которых преобладает объяснительный стиль.

Подростки, в воспитании которых преобладает компромиссный, потакающий, автономный или ситуативный стили воспитания в дальнейшем исследовании участия не принимали в связи с малочисленностью выборки.

На втором этапе исследования была проведена диагностика межличностных отношений подростков со сверстниками, где были выделены преобладающие типы межличностных отношений подростков с разным стилем воспитания. Среднегрупповые показатели выраженности межличностных отношений подростков со строгим стилем воспитания по каждой октанте колеблются от 3,08 до 7,75 балла. Однако степень выраженности представленных показателей умеренная, что представляет собой адаптивный вариант проявляющихся межличностных отношений. Анализ количественных данных по каждой октанте выявил доминирование черт по зависимому типу отношений (7,75 балла при $m=0,99$, $\sigma=3,44$). Несколько меньшими баллами в среднем по группе представлен подчиняемый тип (7,27 балла при $m=0,98$, $\sigma=3,41$). Далее следуют подозрительный (5,75 балла при



$m=0,74$, $\sigma=2,56$) и эгоистичный (5,17 балла при $m=0,84$, $\sigma=2,92$) типы межличностных отношений. На последних четырех позициях располагаются авторитарный (4,67 балла при $m=1,02$, $\sigma=3,55$), дружелюбный (3,83 балла при $m=0,99$, $\sigma=3,34$), альтруистический (3,42 балла при $m=0,96$, $\sigma=3,32$) и агрессивный (3,08 балла при $m=1,18$, $\sigma=4,10$) типы.

Ориентируясь на полученные результаты, можно предположить, что в группе подростков со строгим стилем воспитания нет ярко выраженного доминирующего типа межличностных отношений. Однако необходимо отметить, что наибольшими баллами в группе представлены зависимый и подчиняемый типы. Следовательно, для них характерны взаимоотношения, включающие в себя различные черты отдельных типов межличностных отношений, в зависимости от индивидуально-психологических особенностей респондента или от ситуации межличностного взаимодействия.

В группе подростков с содействующим стилем воспитания показатели в среднем варьируются от 2,90 до 7,40 балла, что соответствует умеренной степени выраженности и свидетельствует об адаптивном варианте проявляющихся межличностных отношений. Анализ количественных данных по каждой октанте выявил доминирование черт по авторитарному типу отношений (7,4 балла при $m=1,18$, $\sigma=3,42$). Далее следуют эгоистичный и агрессивный типы – 5,93 балла ($m=0,98$, $\sigma=2,44$) и 5,76 балла ($m=0,92$, $\sigma=2,98$) соответственно. За ними расположены подчиняемый (4,93 балла при $m=0,42$, $\sigma=2,74$), подозрительный (3,85 балла при $m=0,43$, $\sigma=2,28$), и зависимый (3,82 балла при $m=0,41$, $\sigma=2,22$) типы межличностных отношений. В наименьшей степени подросткам свойственны дружелюбный и альтруистический типы взаимоотношений (2,90 балла при $m=0,52$, $\sigma=1,06$ и 2,82 балла при $m=0,87$, $\sigma=2,01$ соответственно).

Полученные результаты свидетельствуют о доминировании авторитарного типа межличностных отношений в группе подростков с содействующим стилем воспитания.

Соответственно, можно предположить, что подростков данной группы отличает уверенность в себе, упорность и настойчивость, целеустремленность, успешность в делах.

Данные по группе подростков с объяснительным типом родительского воспитания демонстрируют низкие показатели по всем октантам (от 2,18 до 5,15 балла), что говорит об адаптивности поведения респондентов. Единственным типом межличностных отношений, который выражен умеренно, и как следствие, является доминирующим в группе подростков с объяснительным стилем воспитания, являются эгоистичные черты (5,15 балла при $m=0,27$, $\sigma=1,97$). На втором и третьем месте в среднем по группе расположены авторитарный (4,33 балла при $m=0,31$, $\sigma=2,01$) и альтруистический (4,20 балла при $m=0,41$, $\sigma=2,37$) типы. Несколько меньшими баллами представлены дружелюбный (3,78 балла при $m=0,38$, $\sigma=2,41$) и агрессивный (3,65 балла при $m=0,39$, $\sigma=2,34$) типы межличностных отношений. Последние три позиции по среднегрупповым показателям занимают подозрительный (2,83 балла при $m=0,48$, $\sigma=1,97$), подчиняемый (2,55 балла при $m=0,38$, $\sigma=2,12$) и зависимый (2,18 балла при $m=0,42$, $\sigma=1,29$) типы. Таким образом, возможно предположить, что третья группа подростков в межличностных отношениях ориентирована на себя и склонны к соперничеству, самовлюблены, независимы и расчетливы.

На рисунке 2 представлены сводные показатели по всем трем группам.

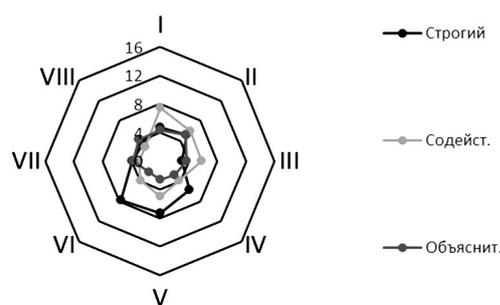


Рис. 2. Среднегрупповые показатели межличностных отношений подростков с разным стилем воспитания



Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что у подростков со строгим стилем воспитания преобладают зависимый и подчиняемый типы межличностных отношений. У подростков в группе с содействующим стилем воспитания доминирует авторитарный тип межличностных отношений, а у подростков с объясняющим стилем воспитания – эгоистический.

Для проверки высказанных предположений был проведен статистический анализ с помощью критерия Манна-Уитни. Сравнительный анализ проводился в группах попарно, что позволило выявить достоверно значимые различия в степени выраженности некоторых типов межличностных отношений подростков в группах с разным стилем родительского воспитания.

Сравнительный анализ данных, полученных в группах подростков со строгим и содействующим стилями воспитания, обнаружил достоверно значимые различия в показателях авторитарного ($U=40,5$, $p=0,009$), агрессивного ($U=47,5$, $p=0,009$), подчиняемого ($U=52,0$, $p=0,008$) и зависимого ($U=59,5$, $p=0,007$), типов межличностных отношений.

Мы пришли к выводу, что подростки со строгим стилем воспитания в большей степени в сравнении с подростками с содействующим стилем воспитания отличаются в межличностных отношениях скромностью, робостью, уступчивостью, доверчивостью. Они эмоционально сдержаны, склонны к подчинению, часто не имеют собственного мнения, послушны и честно выполняют свои обязанности, ожидают помощи и советов, склонны к восхищению окружающими.

Подростки с содействующим типом воспитания, в сравнении с подростками со строгим типом воспитания, отличаются, в первую очередь, уверенностью в себе, настойчивостью, упорностью, целеустремленностью. Они энергичны и склонны к лидерству. У подростков данной группы более выражен агрессивный тип межличностных отношений, проявляющийся в упрямстве, упорности, настойчивости и энергичности. Они могут быть требовательны и прямолинейны, строги и резки в оценке других.

Результаты сравнительного анализа выраженности межличностных отношений между подростками со строгим и объясняющим стилем воспитания свидетельствуют о том, что существуют значимые различия в степени выраженности подозрительного ($U=45,0$, $p=0,009$), подчиняемого ($U=25,0$, $p=0,002$) и зависимого ($U=29,5$, $p=0,002$) типов межличностных отношений. Таким образом, у подростков со строгим стилем воспитания, в сравнении с подростками с объясняющим стилем воспитания, помимо межличностных отношений по зависимому и подчиняемому типу более выражены и отношения по подозрительному типу, что может проявляться в скептичности, замкнутости и критичности по отношению к окружающим людям.

Данные сравнительного анализа данных, полученных в группах подростков с содействующим и объяснительным стилем воспитания, констатируют о значимых различиях в степени выраженности только по авторитарному типу межличностных отношений ($U=39,0$, $p=0,005$). В «зону неопределенности» вошли показатели значимости различий по агрессивному типу межличностных отношений ($U=89,5$, $p=0,050$), что не позволяет нам говорить о степени их достоверности. Следовательно, у подростков с содействующим стилем воспитания, в сравнении с подростками с объяснительным стилем, в большей степени выражен авторитарный тип межличностных отношений, проявляющийся в упорности, уверенности в себе, настойчивости, целеустремленности. В группе подростков с объяснительным стилем воспитания, в сравнении с подростками с содействующим стилем, отличительных типов межличностных отношений не выявлено.

Итак, отметим, что в группе подростков с содействующим стилем родительского воспитания преобладает авторитарный тип межличностных отношений. В группе подростков со строгим стилем воспитания преобладают подчиняемый и зависимый типы межличностных отношений, а в группе подростков с объяснительным типом родительского воспитания ярко выраженного типа межличностных отношений не выявлено.

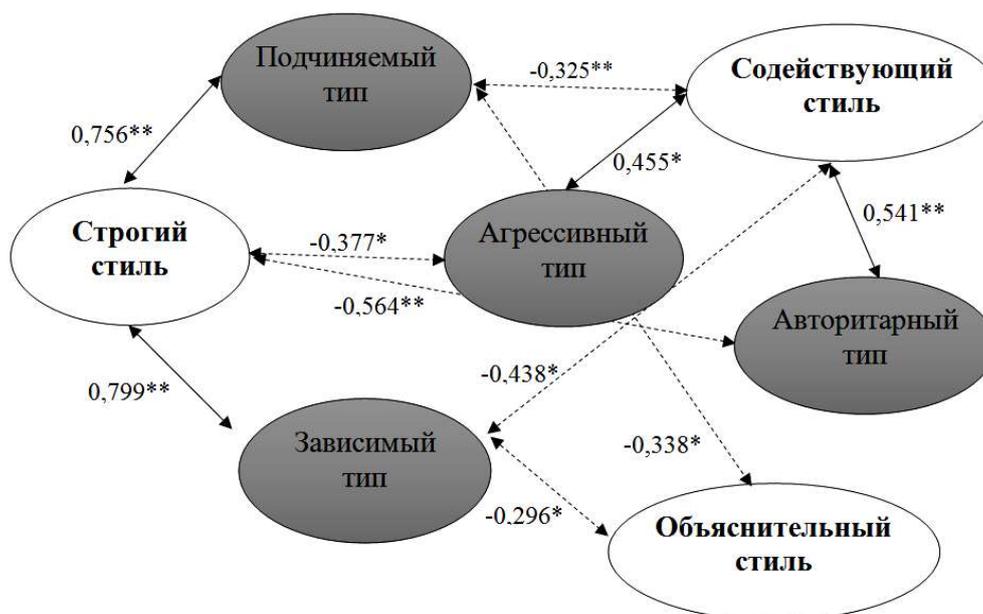


Рисунок 3. Значимые корреляционные взаимосвязи

С целью выявления значимых взаимосвязей между типами межличностных отношений и стилем родительского воспитания нами был проведен корреляционный анализ Спирмена. Как показано на рисунке 3, значимые корреляционные связи выявлены между стилями воспитания и такими типами межличностных отношений, как авторитарный, агрессивный, зависимый и подчиняемый типы.

Так, строгий стиль воспитания прямопропорционально взаимосвязан с зависимым ($r=0,799$, $p=0,01$) и подчиняемым ($r=0,756$, $p=0,01$) типами межличностных отношений, которые, в свою очередь, обратнопропорционально взаимосвязаны как с объяснительным ($r=-0,296$, $p=0,05$ и $r=-0,338$, $p=0,05$ соответственно), так содействующим ($r=-0,438$, $p=0,05$ и $r=-0,325$, $p=0,05$ соответственно) стилями воспитания.

Содействующий стиль родительского воспитания, в свою очередь, положительно взаимосвязан с агрессивным ($r=0,455$, $p=0,05$) и авторитарным ($r=0,541$, $p=0,01$) типами межличностных отношений, которые отрицательно коррелируют со строгим стилем родитель-

ского воспитания ($r=-0,377$, $p=0,05$ и $r=-0,564$, $p=0,01$ соответственно).

Следовательно, чем более выражен строгий стиль воспитания у родителей, тем более выражен у подростков подчиняемый и зависимый тип межличностных отношений, и тем менее свойственен им авторитарный и агрессивный типы межличностных отношений со сверстниками. Таким образом, чем жестче родители направляют ребенка по пути социальных успехов и достижений, блокируя собственную активность и инициативность ребенка, тем скромнее, застенчивее, уступчивее, доверчивее, конформнее подросток в отношениях со сверстниками. Такие подростки ожидают помощи и советов, склонны к восхищению окружающими и к подчинению, зачастую они не имеют собственного мнения, и послушно и честно выполняют свои обязанности.

Преобладание в воспитании подростка содействующего стиля связано с доминированием авторитарного и агрессивного типов межличностных отношений со сверстниками. При этом чем более выражен содействующий стиль родительского воспитания, тем



менее свойственны подростку зависимый и подчиняемый типы межличностных отношений. Чем больше родители сочувствуют и сопереживают ребенку в трудных жизненных ситуациях, чем больше они участвуют в жизни ребенка, ориентируются в его потребностях, интересах, проблемах и конфликтах, тем более уверен в себе подросток. В межличностных отношениях со сверстниками он будет упорным и настойчивым, упрямым и энергичным, склонным к лидерству и доминированию.

Преобладание объяснительного стиля родительского воспитания не связано с доминированием какого-либо типа межличностных отношений со сверстниками, однако чем больше подростков воспринимается как равные родителям и способные принять и понять разъяснения родителей, чем чаще родители апеллируют к разуму ребенка, прибегая к словесному объяснению, тем меньше подростку будут свойственны застенчивость, уступчивость, мягкость, комфортность в межличностных отношениях со сверстниками.

На заключительном этапе эмпирического исследования были сформулированы **выводы** и намечены перспективы дальнейшей работы:

Для большинства родителей свойственен строгий стиль воспитания (35 %). Чуть менее трети (28 %) опрошенных родителей в воспитании подростков используют содействующий и 24 % – объяснительный стили воспитания. Достаточно редко (7 %) в воспитании подростка используют компромиссный стиль воспитания и в 2 % случаев у родителей преобладает потакающий, автономный или ситуативный стиль воспитания.

Выявлены различия в преобладающем типе межличностных отношений подростков со сверстниками с разным стилем родительского воспитания:

– в группе подростков с содействующим стилем межличностных отношений преобладает авторитарный тип межличностных отношений со сверстниками;

– в группе подростков со строгим стилем воспитания преобладают подчиняемый и зависимый типы межличностных отношений со сверстниками;

– в группе подростков с объяснительным стилем родительского воспитания ярко вы-

раженного типа межличностных отношений не выявлено.

Выявлены значимые связи между стилем родительского воспитания и некоторыми типами межличностных отношений:

– чем более выражен строгий стиль воспитания у родителей, тем более выражен у подростков подчиняемый и зависимый тип межличностных отношений, и тем менее свойственен им авторитарный и агрессивный типы межличностных отношений со сверстниками;

– преобладание в воспитании подростка содействующего стиля связано с доминированием авторитарного и агрессивного типов межличностных отношений со сверстниками. При этом чем более выражен содействующий стиль родительского воспитания, тем менее свойственны подростку зависимый и подчиняемый типы межличностных отношений;

– преобладание объяснительного стиля родительского воспитания не связано с доминированием какого-либо типа межличностных отношений со сверстниками. Однако доказана обратная связь объясняющего стиля родительского воспитания с зависимым и подчиняемым типами межличностных отношений подростков со сверстниками.

Полученные в ходе исследования результаты подтвердили выдвинутые гипотезы и определили перспективу дальнейшего исследования нормативно-личностного отношения родителей к детям подросткового возраста, взаимосвязи ценностных ориентаций и родительских установок с коммуникативной компетенцией подростков, а также послужили основанием для проектирования практической деятельности в рамках данной проблемы по организации психологического сопровождения и поддержки подростков и их родителей.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен теоретический анализ проблемы межличностных отношений подростков со сверстниками и стилия родительского воспитания; рассматриваются типы стилей родительского воспитания, характерные для детей подросткового возраста. Описывается эмпирическое исследование взаимо-



связи стиля родительского воспитания и межличностных отношений подростков со сверстниками. Полученные данные в результате исследования были подвергнуты обработке методами математической статистики, что позволило выявить характерные для современных родителей стили воспитания подростков, значимые различия в межличностных отношениях подростков со сверстниками, а также значимые связи между стилем родительского воспитания и некоторыми типами межличностных отношений подростков со сверстниками.

Ключевые слова: психология развития, стиль родительского воспитания, подростковый возраст, подростки, межличностные отношения, межличностные отношения со сверстниками.

SUMMARY

The article presents a theoretical analysis of the problem of adolescents interpersonal relations with peers and types of parental styles typical for teens. The article describes an empirical study of the relationship between the parenting style and interpersonal relationships between adolescents and their peers. The results were processed by methods of mathematical statistics and reveal to identify the typical parenting styles of teenagers, significant differences in interpersonal relationships between adolescents and their peers, as well as significant relationships between the style of parenting and some types of interpersonal relationships between adolescents and their peers.

Key words: developmental psychology, parental style, adolescence, teenagers, interpersonal relationships, interpersonal relationships with peers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова В. Ю. Влияние родительского контроля на формирование личности подростка [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 03 (март). – URL: <http://ekoncept.ru/2020/202010.htm>.
2. Бережная А. М., Лукьяненко Е. С. Проблема межличностных отношений младших школьников со сверстниками // Известия

Южного федерального университета. – Педагогические науки. – 2016. – № 11. – С. 61–70.

3. Лукьяненко Е. С., Ровная О. Н. Взаимосвязь профессионального самоопределения и стиля родительского воспитания подростков // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». – 2017. – № 5.

4. Реан А. А. Психология подростка. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 504 с.

5. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57–68. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=48559>.

6. Смирнова Е. О., Соколова М. В., Хохлачева И. В. Изменения отношения родителей к детям в начале XXI века // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. – М, 2010. – № 1.

7. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 3–12

8. Чернов Д. Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей младшего подросткового возраста [Электронный ресурс] // Психология и Психотехника. – 2019. – № 3. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=27003.

9. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 417 с.

10. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Lerner R. M., Petersen A. C., Brooks-Gunn J. (eds). Encyclopedia of adolescence. – V. 2. – N.Y., 1991. – P. 746–758.

11. Slee Phillip T. Child, Adolescent and Family Development. – Cambridge, 2002. – 544 p.





О. М. Фалетрова

УДК 373

РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Современный мир диктует человеку определенные условия жизни: высокий темп, активность и готовность к постоянным переменам, что сопряжено с большими эмоциональными перегрузками. Особенно усилились эти тенденции в период пандемии и перехода образования в дистанционный режим. Вынужденная изоляция, с одной стороны, связана со значительным снижением сенсорной информации, с другой – усиливает требовательность к окружающим, в силу чего «эмоциональные контакты между людьми обретают выраженную эмоциональную насыщенность и остроту» [9, с. 8]. Возрастает эмоциональная напряженность, конфликтность и др.

Сохранение психофизического и психоэмоционального здоровья напрямую связано с умением управлять своим эмоциональным состоянием. Проблема регуляции человеком своего поведения и деятельности стала в последние десятилетия одной из ключевых в психологической науке. Такие способности индивида, как умение эмоционально откликаться на эмоциональные переживания окружающих, демонстрировать или сдерживать эмоциональные проявления в соответствии с обстоятельствами ситуации, преодолевать действие собственных эмоций для сохранения оптимального уровня активности, составляют особую сторону общей регуляции психической деятельности – эмоциональную регуляцию.

К вопросу регуляции психофизического состояния средствами искусства обращались исследователи разных научных областей, в том числе медицины, психологии, педагогики, музыкотерапии и др. Интересны выводы

С. В. Шушарджана о «неспецифическом акустико-биорезонансном эффекте», который является реакцией организма на музыкальный звук и влияет на клеточную активность [7, с. 3–4]. «Музыка снижает активность доминанты, сформировавшейся во время конфликта или стресса, разряжает накопившиеся отрицательные эмоции», подчеркивает Я. Л. Лупьян, исследователь находит некоторые закономерности: «...спокойная музыка способствует переключению вегетативной нервной системы в трофотропном направлении, возбуждающая музыка вызывает эрготропную реакцию» [9, с. 78].

В исследованиях Л. С. Брусиловского, Л. С. Богатовой, М. Р. Могендович, В. Б. Поляковой, И. Б. Темкина, Д. Морено, Г.-Г. Деккера-Фойгта представлены данные о воздействии музыкального звука на организм человека. При слушании музыки у человека возникают реальная мышечная пульсация в самых различных областях: руки, ноги, голова, туловище, область гортани. Кроме того, «слушающий музыку не только воспроизводит музыкальный ритм своим двигательным аппаратом, но и беззвучно пропевает ее, не отдавая себе в том отчета (перцептивная вокализация)» [2, с. 40]. В беззвучном сокращении связок точно отражена частота, громкость и длительность воспринимаемых звуков.

Регуляция психоэмоционального состояния связана с положительными эмоциями и эстетическим удовольствием, вызванными звучащей музыкой. Слушание музыки связано с такими процессами, как восприятие и мышление (Г. М. Цыпин, Д. Кирнарская, А. В. Торопова, В. Г. Ражников) [1, с. 3].

Раскрыт опыт использования синтеза литературы, музыки и живописи в лечении пациентов с нарушениями психофизического здоровья (В. М. Элькин). По мнению Л. Р. Лурия, зрительная система человека имеет общие черты с осязательной системой, что позволяет ориентироваться в пространстве, исследовать пространственно-временные ощущения. Интересна идея ученого о том, что «развитие восприятия по существу является развитием действий, направленных на обнару-



жение существенных свойств предмета и на опознание предметов <...> Быстрое одно-временное (симультанное) схватывание зрительно воспринимаемых предметов <...> является результатом постепенного свертывания развернутой ориентировочной исследовательской деятельности и превращения ее во внутреннее «перцептивное действие» [3, с. 150]. Таким образом, «зрение работает как относительно пассивная рецепторная система» [3, с. 152].

Опираясь на теоретические аспекты проблемы, в марте 2020 г. по запросу образовательных учреждений г. Ярославля магистрантами кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского была разработана программа, направленная на регуляцию психофизического и психоэмоционального состояния средствами синтеза искусств (музыки и живописи). В основу программы была положена трехуровневая модель:

– «первый уровень (психофизический) характеризуется активизацией зрительных, слуховых и других рецепторов с последующим изменением физиолого-биологических ритмов организма;

– второй уровень (психологический) отличается от первого воздействием на эмоционально-волевые структуры, то есть воздействием, способствующим или психологической активности, или, наоборот, психической разрядке организма;

– третий уровень (социально-психологический) подразумевает воздействие искусства на личность, с целью преобразования и гармонизации личности, а также с целью формирования экзистенциальных личностных структур» [3, с. 46].

Мы рассматриваем уровни модели с точки зрения этапности работы. На первом этапе работы для активизации зрительных, слуховых и других рецепторов были отобраны картины и музыкальные произведения и составлены видеоряды и музыкальные каталоги. Для видеоряда отобрали пейзажи известных русских художников И. Левитана, И. Шишки-

на, имеющие выраженную «узнаваемость»: картины среднерусской равнины, перелески, речные дали, луга, поля и т. д. В картинах французских импрессионистов основным критерием отбора стала цветовая насыщенность и эмоциональная яркость образов. Кроме того, общим критериями отбора картин для видеоряда стали *направленность взгляда зрителя в перспективу* (например, уходящая вдаль от переднего плана дорога или тропинка, ряд деревьев; *ощущение движения, олицетворяющее течение времени* (например, плывущие облака, колышущиеся ветром ветви деревьев).

При отборе музыкального материала отдано предпочтение произведениям композиторов эпохи барокко, классицизма, романтизма, импрессионизма. Особое внимание уделено ритмической стороне каждого произведения, т. к. «именно этот «первоэлемент» музыки способен более всего воздействовать на восприятие» [10, с. 56]. Результатом работы первого этапа стала подборка арт-каталогов. Каждый арт-каталог имеет программу, отражающую базовые эмоции («Умиротворение», «Гнев», «Радость», «Смятение»).

В основе каждого арт-каталога – музыкальное произведение, имеющее ярко выраженное эмоциональное состояние (например, Ноктюрн А. Бородина, где музыка передает состояние умиротворения, безмятежности). Состояние музыки визуально поддерживается сменяющимися пейзажами русских художников.

Для работы на втором уровне – психологическом – обеспечивалось воздействие на эмоционально-волевые структуры с целью стимулирования психологической активности или достижения психической разрядки – успокоения. Перед прослушиванием, следуя методике развития ассоциативно-образного мышления, давалась краткая установка: «Представьте себя «внутри» картины, ощутите «движение пространства», услышите «звуки природы».

В проекте приняли участие около 500 человек (учащиеся и педагоги Муниципального общеобразовательного учреждения «Сана-



торная школа-интернат № 6 г. Ярославля, МОУ ДО Детской школы искусств г. Переславля-Залесского). Проект «Арт-галерея» выставлен на страницах обозначенных образовательных учреждений в социальной сети Вконтакте. Получены положительные отзывы.

Было отмечено, что картины природы помогают «выйти» за рамки ограниченного пространства, абстрагироваться, погрузиться в эмоциональное состояние, заданное музыкой и сюжетом картин. «Большую роль при восприятии музыки играют ассоциативные процессы. Ассоциации могут иметь для человека сугубо личностный смысл и быть связаны с чем-то особо значимым для него. Они вызывают сильные наплывы чувств через погружение слушателя в переживания» [9, с. 69]. Метод свободных ассоциаций, метод управляемого воображения помогает слушателям «подключиться» к положительным эмоциям, заданным музыкой и картинами, вспомнить собственный эмоциональный опыт, связанный с общением с природой.

Интересно отметить те отзывы, в которых говорилось, что состояние тревоги, неудовлетворенности усиливалось музыкой и картинами. Н. В. Сулова так обосновывает процесс осознания бессознательно подавляемых аффектов: «Если в свое время переживание оказалось слишком сложным для человека, непереносимым для достигнутого на то время уровня развитости психики, то его образ вытесняется в бессознательные слои. Программа музыкального произведения, близкая по сути вытесненному комплексу, также провоцирует актуализацию образа, но существующие психические барьеры препятствуют его осознанию. Образ словно «поднимается» из глубины бессознательных структур ближе к порогу осознания... Процесс сопровождается чувством острейшего беспокойства, вызванного непониманием причин столь сильной психической реакции» [5, с. 48]. Этот момент может сопровождаться внезапными неконтролируемыми слезами, вербальными реакциями. Потом наступает состояние покоя и облегчения.

По нашему мнению, эффект «присутствия в картине» в большей мере обеспечился

универсальной природой музыкального ритма, который воспринимается слушателем гораздо непосредственнее, чем мелодия и гармония. В арт-каталогах, отражающих состояние покоя, в музыке преобладает ровный ритм, в аккомпанементе – умеренное движение четвертными длительностями. И, напротив, драматическое состояние передает музыка с активным пунктирным, синкопированным ритмом. «Отметим, что ритм музыки также влияет на субъективное восприятие течения времени. Медленная музыка будто растягивает время. И, наоборот, быстрые ритмы принуждают мозг думать, что прошло больше времени, чем в действительности» [8, с. 296].

Третий этап работы – социально-психологический – подразумевает воздействие искусства на личность с целью преобразования и гармонизации личности, а также с целью формирования экзистенциальных личностных структур. После прослушивания необходим рефлексивный анализ возникших переживаний, воспоминаний, мыслей, ассоциаций, фантазий. «Прислушиваться к собственным чувствам, анализировать их как реакцию на прослушанную музыку – тем самым стимулировать развитие рефлексии. Хорошо, если при этом актуализируются позитивные внутренние ресурсы личности, что способствует достижению терапевтического эффекта» [9, с. 78]. Целью прослушивания является определенное эмоциональное, эстетическое переживание, которое должно способствовать коррекции тех или иных проблем и достижению новых, гармоничных результатов, а именно выходу из травмирующей ситуации.

Разработанную серию арт-каталогов возможно применять для сохранения, улучшения психоэмоционального здоровья, а также для профилактики возникновения стойких негативных эмоциональных состояний.

Сохранная эмоциональная сфера и умение быстро восполнять затраченные эмоции способствует поддержанию высокого жизненного тонуса и активной позиции. Работа средствами арт-терапии дает возможность преодолеть неблагоприятные установки, улучшить эмоциональное состояние, является сред-



ством коррекции эмоционального напряжения, может использоваться при лечении различных соматических и психосоматических заболеваний. Сегодня как никогда психофизическому и психоэмоциональному здоровью нужно уделять особое внимание, так как именно оно определяет то состояние благополучия, при котором каждый может реализовывать свой собственный потенциал, справляться со стрессами, продуктивно, активно учиться и работать.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема регуляции психофизического и психоэмоционального состояния личности средствами синтеза искусств. Автор теоретически обосновывает и представляет практический материал по апробации трехуровневой модели регуляции психофизического и психоэмоционального состояния личности средствами арт-терапии, включающую в себя психофизический, психологический, социально-психологический компоненты и основанную на синтезе живописи и музыки.

Методическую базу составили методы свободных ассоциаций, управляемого воображения, методика развития ассоциативно-образного мышления.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, психофизическое состояние, музыка, живопись, метод свободных ассоциаций, метод управляемого воображения.

SUMMARY

The article deals with the problem of regulating the psychophysical and psychoemotional state of the individual by means of the synthesis of arts. The authors theoretically substantiate and present practical material on the approbation of a three-level model for the regulation of the psychophysical and psychoemotional state of the individual by means of art therapy, which includes psychophysical, psychological, socio-psychological components and is based on the synthesis of painting and music. The methodological base consists of the methods of free association, controlled imagination, and the method of development of associative and imaginative thinking.

Key words: psychoemotional state, psychophysical state, music, painting, method of free associations, method of controlled imagination.

ЛИТЕРАТУРА

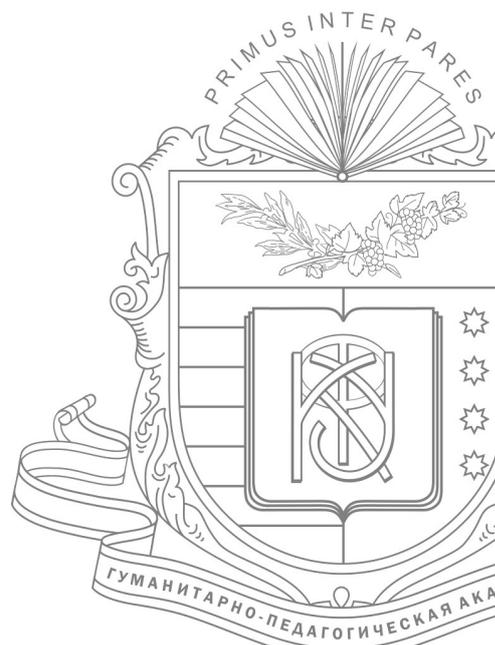
1. Вальдес Одриосола М. С., Московкина А. Г. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса // Наука и школа. – 2016. – № 2. – С. 133–137.
2. Долгих Л. А. Влияние музыкального ритма на физическое и психическое здоровье // Образование и воспитание. – 2019. – № 2 (22). – С. 39–44.
3. Копытин А.И. Основы арт-терапии / Александр Копытин. – СПб.: Лань, 1999. – 251 с.
4. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
5. Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001. – 320 с.
6. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы: методическая библиотека. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.
7. Шушарджан С. В. «Эволюция, достижения и перспективы музыкальной терапии: матер. междунар. конф. Музыкотерапия сегодня: наука, практика, образование. Москва, 2019. – 92 с.
8. Фалетрова О. М., Дружечкова Ю. В. Развитие чувства ритма у младших школьников на уроках сольфеджио // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика, практика: матер. межрегион. науч. конф. XIII Ежегодная научная сессия аспирантов и молодых ученых: в 2 т. // Вологодский государственный университет. Вологда: ВоГУ, 2019. – Т. 2. – С. 296–297.
9. Фалетрова О. М., Байбородова Л. В. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции: учебное пособие. – М.: Изд-во Юрайт, 2016. – 155 с.
10. Analytical Music Therapy. Contributors: Johannes Th. Eschen – Editor. Publisher:



Гуманитарные науки

Jessica Kingsley. Place of publication: London,
2002. – 224 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





С. Б. Спиридонова, О. А. Карпушова

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К АВТОНОМНОЙ И СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Актуальность исследования проблемы психологической готовности студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения обусловлена реформированием системы высшего образования в направлении создания открытого цифрового образовательного пространства по принципам совместно-распределенной деятельности, которое отвечает базовым потребностям субъектов образовательного процесса: потребности действовать автономно, самостоятельно, независимо от внешних установок, на основе личностно значимого целеполагания и потребности в совместной деятельности, взаимном обмене, взаимооценивании.

Важным условием включения студентов вузов в продуктивный процесс онлайн-обучения является их психологическая готовность к автономной и совместной деятельности в этом формате. В нашем исследовании и в практике внедрения онлайн-курсов в рамках основных образовательных программ мы обнаружили, что общее положительное отношение студентов к онлайн-обучению сочетается с недостаточной сформированностью отдельных элементов их мотивационной, волевой и коммуникативной готовности к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения.

Целью нашего исследования было выявление уровней сформированности элементов психологической готовности студентов – мотивационной, волевой и коммуникативной – к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения и выделение типов

обучающихся по критериям автономности-совместности.

Ведущими методами в исследовании данной проблемы явились анкетирование, беседа, наблюдение за субъектами онлайн-обучения, анализ продуктов их деятельности, которые позволили выявить показатели автономности и совместности деятельности.

Анализ научной литературы показал слабую проработанность методологии онлайн-образования в целом и проблемы психологической готовности студентов к внедрению онлайн-курсов в основные образовательные программы в частности. Большая часть исследований касается анализа эмпирического опыта внедрения онлайн-курсов в образование взрослых: студентов и специалистов, повышающих квалификацию. Вопросы, связанные с готовностью-неготовностью к онлайн-обучению, замыкаются соответственно на положительные и проблемные аспекты применения онлайн-ресурсов.

Сильные стороны онлайн-обучения привлекают слушателей и формируют у них общее положительное отношение к этому формату. Но зачастую оно так и не перерастает в высокую мотивационную и тем более волевою и коммуникативную готовность к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения, которое не является легкой и занимательной формой времяпрепровождения в отличие от социальных сетей.

Многие исследователи – В. А. Ковригина, Н. И. Маркова, А. М. Коротков, О. П. Михеева, Н. Л. Романова, Е. В. Рублева, А. В. Трухин – в качестве одного из главных достоинств онлайн-обучения называют свободу выбора и построения студентом своей собственной образовательной траектории, сроков начала и окончания занятий, их продолжительности, количества перерывов, возможности повторения материала, индивидуальной скорости обучения, а также непрерывность образования как возможность постоянного обновления знаний, повышения квалификации, переподготовки [4; 6; 7; 11; 13; 14; 15]. Другим достоинством ряд авторов считают повышение качества образования за



счет использования более широкого, чем при традиционном обучении, спектра мультимедийных технологий и коммуникативных средств, обеспечивающих комбинирование самостоятельной подготовки с виртуальным сопровождением учебного процесса преподавателем, доступную подачу материала, консультации в онлайн-режиме [4; 6; 11; 13; 14; 15]. Ю. Л. Костюк, И. С. Левин, А. Л. Фукс, И. Л. Фукс, А. Е. Янковская считают онлайн-курсы масштабными коллекциями лекций, контрольно-измерительных материалов, качественных компьютерных демонстраций изучаемого материала [8]. При этом продуктивность технологий онлайн-курсов, по мнению О. П. Михеевой, подтверждается при обучении большого количества слушателей [11]. К числу достоинств онлайн-курсов К. Л. Бугайчук и М. Б. Лебедева относят интерактивность и академическое взаимодействие между преподавателями и обучающимися, между обучающимися, обучающимися и сообществом вне границ обучения [2; 10].

Ряд авторов особо подчеркивают преимущества использования онлайн-обучения в педагогической среде. Как отмечают О. М. Гущина, Н. Е. Копытова, О. П. Михеева, такой формат позволяет и будущим педагогам, и учителям-практикам не только повысить уровень своих знаний, но и сформировать готовность к эффективному самостоятельному проектированию цифровой образовательной среды [3; 5; 11]. А. А. Андреев обосновывает приоритет онлайн-курсов в развитии современного отечественного образования тем, что такая форма обучения повышает самостоятельность и мотивацию педагогов в приобретении навыков, необходимых для профессиональной деятельности в цифровом пространстве [1]. J. Ross, C. Sinclair, J. Knox, S. Wayne, H. Macleod обращают внимание на существенное изменение роли преподавателя в онлайн-курсе, который, в отличие от педагога в традиционном обучении, может быть тренером, куратором содержания, модератором обучения или фасилитатором в зависимости от выбранной модели [16]. При этом, по мнению О. П. Михеевой, именно в онлайн-

курсе с применением современных электронных средств коммуникации формируются условия для замены авторитарного стиля преподавания, научного руководства на демократический стиль, отвечающий потребности слушателей в выборе алгоритма обучения, т. е. для определения индивидуальной траектории приобретения новых знаний, необходимых навыков, умений и повышения квалификации [11].

Так как образование – это совместная деятельность как минимум двух субъектов в соответствующей среде, по мнению А. М. Короткова, для того чтобы между субъектами началось взаимодействие, необходимы не только их собственная готовность к нему, не только их одновременное присутствие в благоприятной среде, но и наличие сильного стимула к совместно-распределенной деятельности [7]. Поиск таких стимулов мы осуществляем в процессе онлайн-обучения, которое уже прочно вошло в современное образование как элемент образовательной среды, обладающий большими возможностями организации взаимодействия субъектов через организацию разнообразных ресурсов и инфраструктуры. Важным условием при этом становится психологическая готовность обучающихся и их педагогов к автономной и совместной деятельности в формате онлайн-обучения.

Под психологической готовностью мы понимаем комплекс личностных свойств и способов жизнедеятельности индивида, обеспечивающих эффективное вхождение в деятельность, в нашем случае в онлайн-обучение. Мы выделяем в данном феномене три компонента: мотивационную, волевую и коммуникативную готовность. Каждый из компонентов рассматривается нами с точки зрения двух критериев: автономности субъекта деятельности и совместности деятельности двух или нескольких субъектов. Эта позиция основывается на понимании совместно-распределенной деятельности как системы действий, состоящей из автономной деятельности субъектов (действий преобразования, моделирования, контроля и оценки способа решения задачи) и системы совместных действий субъектов (включения в деятельность различ-



ных моделей действия и их взаимной координации, совместного моделирования образцов организации совместной деятельности, а также коммуникации и взаимопонимания в процессе со-действия и поиска новых способов организации совместной работы) [7].

Категории автономности и совместности используются в философских и психолого-педагогических теориях достаточно часто.

Автономность – одно из базовых свойств личности, характеризующее ее готовность и способность действовать самостоятельно, независимо от внешних установок, на основе лично значимого целеполагания. А. М. Коротков указывает на то, что «автономность не следует понимать как изолированность, но как свободу целеполагания и распределения внимания между различными целями, выделения главных целей, как нерегламентируемую избирательность поведения». Автор отмечает: «такая свобода выбора предполагает и адекватное возрастание ответственности за результаты деятельности» [6, с. 53–54].

К. И. Рогозин, И. В. Рогозина, В. Н. Кухаренко считают важнейшим условием эффективности цифровизации образования организацию совместной деятельности субъектов обучения в исключительно деятельных, интерактивных и исследовательских формах, обеспечивающих приобретение метапредметных учебных компетенций, с использованием вариативности форм, методов и средств обучения как для отдельного обучающегося, так и группы [9; 12].

В нашем исследовании психологической готовности студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения с помощью контент-анализа выявлены признаки автономности-совместности по каждому ее компоненту: мотивационной готовности, волевой готовности и коммуникативной готовности (табл. 1).

Таблица 1

Вид готовности	Показатель автономности	Показатель совместности
Мотивационная	Ярко выраженные образовательные потребности, целеполагание	Аффилиативность с группой онлайн-курса, стремление к обще-

		нию по вопросам обучения
Волевая	Самоорганизация, саморегуляция, распределение ресурсов: интеллектуальных, временных и др.	Умение формулировать образовательный запрос, коррекция собственной деятельности с учетом оценки результатов деятельности
Коммуникативная	Самопрезентация результатов, предложение группе использовать апробированные способы обучения	Взаимопонимание, взаимооценивание

В практике нашей работы участники онлайн-обучения – разработчики, эксперты онлайн-курсов, студенты, школьники, учителя, получившие опыт изучения тех или иных предметов, дисциплин в онлайн-формате, – также отмечают его преимущества. К наиболее часто называемым относятся открытый доступ, обучение в неформальных условиях, а не в аудиториях, временная гибкость, позволяющая обучающемуся работать в удобное для него время.

Вместе с тем очевидным является тот факт, что онлайн-обучение требует от обучающегося определенного уровня подготовки и высокого уровня мотивации к получению образования, так как контролирующая функция при такой форме обучения имеет гораздо меньшее значение, чем при других формах образования. Все еще встречаются студенты, у которых отсутствует элементарная компьютерная грамотность. Наряду с техническими трудностями, с которыми сталкиваются пользователи онлайн-курсов, возникают трудности психологического характера: недостаточная саморегуляция обучения; отсутствие привычек социализации, установления контактов с другими обучающимися; потеря ориентации для тех, кто привык к строгим академическим курсам.

В группе обследуемых студентов мы наблюдали проблему переноса опыта информи-



рования, общения, взаимодействия в виртуальном пространстве, который современная молодежь получает уже с детства в компьютерной среде, на образовательный процесс. Школьники и тем более студенты ведут активную жизнь в социальных сетях, участвуют в обсуждениях на форумах, создают собственные блоги, считают онлайн-общение нормальным и привычным, но при этом испытывают трудности в онлайн-обучении. Эти трудности, на наш взгляд, связаны с недоверием к тому, что преподаваемые академические дисциплины могут иметь интересный, полезный контент. Причиной также может быть невысокий уровень самодисциплины студента – главного условия получения качественного образования в онлайн-режиме. В связи с этим многие студенты не рассматривают онлайн-курс как инструмент получения профессионального образования, а скорее относятся к нему как к источнику дополнительного материала или интеллектуально-го развлечения для расширения кругозора.

Наше эмпирическое исследование позволило выявить особенности и уровни сформированности элементов мотивационной, волевой и коммуникативной готовности студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения и выделить типы обучающихся по критериям автономности-совместности.

В обследовании принимали участие 112 студентов 1–3 курсов Волгоградского государственного социально-педагогического университета, изучающих в режиме онлайн-курсов дисциплины «Психология образования», «Информационно-коммуникационные технологии и медиаинформационная грамотность». При общем положительном отношении к онлайн-обучению студенты, участвовавшие в исследовании, различаются по уровню сформированности отдельных элементов мотивационной, волевой и коммуникативной готовности к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения. Нами выявлены 3 типа студентов: студенты с высокой готовностью к автономной деятельности и низкой готовностью к совместной деятельности в

процессе онлайн-обучения; студенты с высокой готовностью к совместной деятельности и низкой готовностью к автономной деятельности в процессе онлайн-обучения; студенты с высокой готовностью к автономной деятельности и высокой готовностью к совместной деятельности в процессе онлайн-обучения. Тип студентов с низкими уровнями готовности по обоим показателям не рассматривались, т. к. обследовались только обучающиеся, добровольно выбравшие для изучения онлайн-курсы по дисциплинам.

Студенты с высокой готовностью к автономной деятельности и низкой готовностью к совместной деятельности в процессе онлайн-обучения проявляли ряд характерных особенностей. Во-первых, их отличала способность к рефлексии собственных действий во время прохождения онлайн-курса. В беседе они активно анализировали свой опыт: «Мне импонировало то, что я сам мог выбирать, с какого шага я начну изучение материала и сколько потрачу времени на это», «Здорово выручал самоконтроль внутри темы. Когда познакомился с теорией, а затем прошел самоконтроль по ней, все переосмыслил, можно сказать, разобрался в вопросе», «Очень удобно, что видеолекции так хорошо структурированы и к ним не раз можно вернуться» и даже вносили предложения по улучшению качества онлайн-курса: «Нужно сократить время между попытками в промежуточном уровне, потому что приходится ждать, а ты уже и так понял свою ошибку». Также эти студенты характеризуются высокой ответственностью за свой выбор, осуществляемый в учебном процессе: «Выбираю или не выбираю данное задание не потому, что хочу облегчить прохождение онлайн-курса, а чтобы вернуться к нему позже». Именно они чаще всего отличались дисциплинированностью в работе: эффективно распределяли время онлайн-обучения, самостоятельно контролировали сроки прохождения промежуточного контроля, результаты собственной учебной деятельности. Их высокая автономность проявлялась в принятии независимых решений наряду с высокой мотивацией и обуче-



нием в сотрудничестве с другими студентами и преподавателем.

У студентов с высокой готовностью к совместной деятельности и низкой готовностью к автономной деятельности в процессе онлайн-обучения очень выражена ориентация на преподавателя как центральную фигуру образовательного процесса. Они чувствуют себя гораздо комфортнее, когда им не требуется самостоятельно выбирать, что делать. Такие студенты, как правило, ждут, пока их организуют и поставят им задачу, при этом сами не оценивают свою успешность в освоении учебного материала, стремятся идти в среднем темпе «вместе со всеми», которого, по сути, не существует. В беседе студенты, ориентированные на взаимодействие с преподавателем, подчеркивали необходимость использования в онлайн-курсе видеолекций с титрами, в которых кратко представлены главные мысли: «...потому что ты и преподавателя видишь и слышишь, и в то же время на экране отражены основные идеи темы». Проявление высокой совместности в учебной деятельности наблюдалось у студентов, участвовавших в пилотных проектах. Некоторые из них занимали достаточно зрелую позицию сотрудничества – самостоятельно вычленили неточности, ошибки (например, в самоконтроле и промежуточном контроле), давали обратную связь преподавателям – разработчикам онлайн-курса. В целом студенты с высоким уровнем совместной деятельности активно коммуницировали с преподавателями по поводу трудностей, высказывали в беседе готовность обмениваться опытом, знаниями и ролями, участвовать в создании учебного контента.

Группа студентов третьего типа – с высокой готовностью к автономной деятельности и высокой готовностью к совместной деятельности – самая малочисленная. Им присущи сформированные мотивационные характеристики: внутренняя позиция автономного субъекта совместной деятельности в открытой цифровой образовательной среде, высокая мотивация как к автономной, так и совместной деятельности; волевые характеристики: уме-

ние ставить образовательные цели и планировать свою деятельность, контролировать процесс и качество усвоения образовательного контента; коммуникативные характеристики: умение устанавливать контакт в сети и устойчиво взаимодействовать с партнерами по онлайн-обучению, выступать в различных социальных ролях: ученик, эксперт, создатель образовательного контента, организатор образовательного проекта и др.

Все три типа студентов показали успешность в прохождении онлайн-курсов. Тем не менее мы считаем, что студенты, у которых высокий уровень автономности сочетается с высоким уровнем совместности, смогли максимально использовать ресурсы онлайн-обучения. Именно баланс автономности-совместности, на наш взгляд, указывает на высокий уровень психологической готовности к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения.

Таким образом, результаты нашего теоретического исследования позволяют утверждать, что онлайн-обучение в высшей школе является на современном этапе важным средством формирования профессиональных компетенций у студентов. Сильными сторонами этого формата выступают легко реализуемые возможности осуществления автономной деятельности (самостоятельности и ответственности) и организации совместной деятельности (конструктивного взаимодействия) между всеми субъектами образовательного процесса.

Исследование показало преимущества онлайн-формата и особой дидактики, которые обеспечивают поступательное совершенствование и повышение качества высшего образования. Проблемы и трудности на пути внедрения онлайн-курсов в основные образовательные программы, как правило, связаны с неготовностью (в том числе с психологической) субъектов образовательного процесса к конструктивному и эффективному использованию онлайн-ресурсов для решения образовательных задач, которые не могут быть решены с помощью традиционных средств обучения.



Поэтому формирование высокого уровня психологической готовности студентов к автономной и совместной деятельности в открытом образовательном пространстве является актуальной задачей современной образовательной практики. У студентов должна быть сформирована внутренняя позиция автономного субъекта совместной деятельности в открытой цифровой образовательной среде, высокая мотивация к автономной и совместной деятельности, желание выбирать содержание, ставить образовательные цели, выбирать средства, формы обучения, планировать и распределять время, осуществлять самоконтроль процесса и качества усвоения образовательного контента, инициировать взаимодействие с партнерами по онлайн-обучению, обмениваться с ними информацией, полученным опытом, осуществлять взаимооценивание, способность выступать в различных социальных ролях: ученик, эксперт, создатель образовательного контента, организатор образовательного проекта.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируется проблема психологической готовности студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения, представлено научное осмысление теоретических и практических аспектов онлайн-обучения в высшей школе, описаны типы обучающихся с разным уровнем мотивационной, волевой и коммуникативной готовности по критериям автономности-совместности. Проанализированы и обобщены особенности проявления высокого и низкого уровней автономности субъектов в процессе прохождения онлайн-курсов и совместности их деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, совместная деятельность, автономная деятельность образовательного процесса, онлайн-обучение, онлайн-курс, открытая цифровая образовательная среда.

SUMMARY

The article is focused on the analysis of the issue of students' psychological readiness for autonomous and joint activities in the online learning process. We studied the theoretical and practical aspects of online education in

universities and described the students' types with different levels of motivational, volitional and communicative readiness according to the criteria of autonomy and compatibility. We also analyzed and summarized the features of the manifestation of high and low levels of educational process actors' autonomy in their joint learning activities and taking online courses.

Key words: psychological readiness, joint activity, autonomous activity, online education, online course, open digital educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Проблемы современной цифровой образовательной среды // Ученые записки ИУО РАО: матер. междунар. науч.-практ. конф. Современное состояние и пути развития информатизации образования и в здоровьесберегающих условиях. Москва, 23 ноября 2017 г. // Институт управления образованием Российской академии образования. – 2017. – № 4 (64). – С. 77–80.

2. Бугайчук К. Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 148–155.

3. Гущина О. М., Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 7. – С. 119–136.

4. Ковригина В. А., Маркова Н. И. Перспективы развития онлайн-обучения в российском образовательном пространстве // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2014. – № 3. – С. 68–73.

5. Копытова Н. Е. Массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации педагогов // Гаудеамус. – 2015. – № 2 (26). – С. 37–41.

6. Коротков А. М., Сахарчук Е. И., Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2019. – 196 с.

7. Коротков А. М. Готовность старшеклассников к учебной деятельности в компь-



ютерной среде: методология, теория и практика формирования: монография. – Волгоград: Перемена, 2003. – 307 с.

8. Костюк Ю. Л. [и др.]. Массовые открытые онлайн-курсы – современная концепция в образовании и обучении // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 1 (26). – С. 89–98.

9. Кухаренко В. Н. Инновации в e-Learning: массовый открытый дистанционный курс // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 93–99.

10. Лебедева М. Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 105–108.

11. Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе дополнительного профессионального образования // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – Т. 1. – № 1 (2). – С. 579–587.

12. Рогозин К. И., Рогозина И. В. Стратегия и тактика использования современных персональных цифровых устройств в учебном процессе // Ученые записки ИУО РАО: матер. междунар. науч.-практ. конф. «Современное состояние и пути развития информатизации образования и в здоровьесберегающих условиях». Москва, 23 ноября 2017 г. // Институт управления образованием Российской академии образования. – 2017. – № 4 (64). – С. 121–125.

13. Романова Н. Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Педагогика высшей школы. – 2018. – № 2. – С. 5–8. – URL: <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3178/> (дата обращения: 23.04.2020).

14. Рублева Е. В. Особенности синхронного и асинхронного онлайн-обучения на современном этапе образовательного процесса // Вестник ЦМО МГУ. – 2014. – № 3. – С. 50–54.

15. Трухин А. В. Об использовании виртуальных лабораторий в образовании // Открытое и дистанционное образование. – 2002. – № 4 (8). – С. 12–21.

16. Ross J., Sinclair C., Knox J., Bayne S. & Macleod H. Teacher Experiences and Aca-

demic Identity: The Missing Components of MOOC // Pedagogy' Journal of Online Learning and Teaching. – 2014. – Vol. 10. – № 1. – P. 57–69.



Н. Ю. Камракова

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГРУППЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современный этап научно-технического прогресса характеризуется бурным развитием компьютерных технологий, проникающих во все сферы деятельности человека, предъявляющих высокие требования к профессиональной компетентности специалиста. Обновляющаяся система общего образования, призванная обеспечить информационно-технологическую грамотность выпускников, претерпевает значительные изменения: переосмысливаются цели, совершенствуются формы и средства обучения. Модернизация начального общего образования нацелена на создание условий для освоения и активного использования младшими школьниками средств информационных и коммуникационных технологий. Их отличие от традиционных средств и способов поиска, сбора, обработки, передачи важной для решения учебных задач информации состоит в использовании обучающимися электронных устройств, прежде всего, компьютера. Информатизация образовательного процесса в начальной школе направлена не только на формирование умений использовать компьютер, но и на раз-



витие интереса учеников к учению, формирование желания и умения учиться, освоение системы знаний, умений и навыков, опыта разнообразных видов деятельности. Реализации этих целей способствует «использование информационных технологий в коллективной, фронтальной и индивидуальной работе младших школьников; применение электронных образовательных ресурсов для организации самостоятельной учебной деятельности, самопроверки и самоконтроля учеников, исследования, моделирования, создания образовательного продукта на различных этапах урока и во внеурочной деятельности» [5, с. 13].

Научные исследования последних десятилетий, посвященные разработке и апробации моделей электронной образовательной среды [5; 7; 8; 11], отдельным аспектам влияния информационных технологий на обучение младших школьников [2; 3; 6; 10], показали, что использование новых средств обучения приводит к изменению результатов образовательного процесса, способствует повышению познавательной активности учеников. Обращение к работам зарубежных (Э. Клоэт, А. Леллиот, А. Мехта, Н. П. Моррис, Б. Суиннертон и др.) и отечественных исследователей (О. С. Власова, Е. А. Крамер, А. В. Молокова, Н. В. Очирова и др.) позволяет выделить возможности и особенности успешного использования средств информатизации в начальной школе.

В то же время в исследованиях психологической направленности уточняется, что общение ученика с компьютером – это качественно новый, до конца не изученный вид обучающего общения, который может иметь и отрицательные последствия. В частности, Е. И. Машбиц отмечает обеднение языка современных школьников, обусловленное тем, что при выполнении заданий с помощью компьютера от них требуются однотипные ответы, упрощенные конструкции предложений [4]. Н. Я. Безбородова говорит о негативном влиянии компьютерных технологий обучения на восприятие объемных текстов, умение самостоятельно выделять главную мысль, на характеристики внимания (устойчивость, концентрацию), на процессы запоминания, на особенности мы-

шления, среди которых отмечается его бессистемность, нарушение причинно-следственных связей [1]. Отмечается и возникающее у некоторых школьников стремление свести общение с окружающими, в том числе со сверстниками, к общению посредством компьютера [4].

Компьютеризированная деятельность зачастую исключает межличностное взаимодействие. Длительное пребывание за компьютером приводит к снижению потребности ребенка в непосредственных социальных контактах, к затруднениям в установлении и поддержании эмоциональных связей со сверстниками и взрослыми, обширность и разнообразие которых считается необходимым для развития личности ребенка. Оказывается под угрозой комфортность пребывания школьника в группе одноклассников, удовлетворение его потребности в принятии другими, во взаимодействии с другими, эффективность групповой коммуникации и групповой деятельности в целом.

Психологическое сопровождение младших школьников в условиях интенсификации компьютерного обучения должно быть, прежде всего, профилактической направленности. Программа психологического сопровождения развития школьников, обучающихся в компьютерных классах, должна быть выстроена в соответствии со спецификой влияния на развитие личности и общения школьников преобладающих средств учебной деятельности. Диагностический этап программы сопровождения представляется сфокусированным на сборе данных о предмете профилактики и факторах, обуславливающих его развитие. В рамках данной статьи в качестве предмета рассмотрены особенности межличностных отношений, сложившихся в группе школьников компьютерного класса. Предполагается, что они отличаются от особенностей взаимоотношений учеников в классе, где в основе учебной деятельности – диалог с учителем, а основными формами обучения являются коллективная, групповая, работа в парах.

Цель статьи состоит в представлении данных эмпирического исследования особенно-



стей межличностных отношений в группе младших школьников, обучающихся в компьютерном классе; в обосновании необходимости специально организованной работы по психологическому сопровождению обучающихся данной группы, одним из направлений которой является формирование ценности непосредственного общения и установки на межличностное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Рассмотрены важные для обоснования программы сопровождения вопросы:

1. Есть ли отличительные особенности в системе межличностных взаимоотношений у младших школьников, обучающихся в компьютерном классе? Если есть, то каковы эти особенности?

2. Есть ли набор личностных качеств, который отличает младших школьников, обучающихся в компьютерном классе? Является ли данный набор качеств критерием для взаимной оценки и предпочтения одних членов группы другим при осуществлении совместной деятельности или проведении свободного времени?

Исследование проведено под нашим руководством Н. М. Реутовой на базе БОУ Сокольского муниципального района Вологодской области «Средняя общеобразовательная школа № 3». Выборку составили 50 человек, учащиеся двух 4-х классов, в возрасте 10-11 лет. В тексте статьи использованы характеристики класса «компьютерный», «некомпьютерный», что следует понимать как класс, где школьники обучаются преимущественно с помощью компьютерных технологий ($n=24$), – в первом случае; класс, где школьники обучаются без применения компьютерных технологий ($n=26$), – во втором. В соответствии со спецификой исследования были выбраны следующие диагностические процедуры: социометрия по Дж. Морено (непараметрическая форма), тест личностных особенностей младших школьников по Р. Б. Кеттеллу и Р. В. Коану.

В результате социометрии было уточнено следующее:

– в компьютерном классе структура межличностных отношений представлена всеми

ролевыми позициями («звезда», «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «отвергаемые») – структура полная, дифференцированная; статистически значимых различий с некомпьютерным классом по количеству полученных положительных выборов нет; интерес представляют статистически значимые различия по показателю отрицательных выборов – в компьютерном классе их получено больше, что подтверждается на уровне значимости $p < 0,05$ ($U_{эмп} = 193$) и может указывать на имеющееся недоверие учеников по отношению друг к другу, обостренное внимание к непривлекательным сторонам личности и поведения одноклассников;

– в компьютерном классе имеется 10 взаимных пар, что составляет 22 % от общего количества возможных взаимных выборов в группе; в отличие от некомпьютерного класса, где выявлено 26 взаимных пар, в группе компьютерного класса 78 % случаев проявления симпатии встречает игнорирование (отсутствие выбора) или отвержение (отрицательный выбор);

– в компьютерном классе группировок не выявлено, что отличает данную группу от некомпьютерного класса, в котором обнаружены пять группировок (по 3-4 человека), положительно взаимосвязанных между собой; поскольку группировки выполняют роль эмоционально-психологических ядер системы общения, их отсутствие в компьютерном классе может указывать на неблагоприятный социально-психологический климат группы, при котором возможны напряженность и конфликтность, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление, неприятие, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать усилия в совместный продукт; напротив, в некомпьютерном классе больше условий для доверительных отношений, открытости в общении, безопасности и комфорта, взаимной поддержки;

– в компьютерном классе имеются три ученика с отрицательным социометрическим статусом; в отличие от группы некомпьютерного класса, где выявлено общее умеренно-положительное влияние друг на друга членов группы ($C_{\min} = 0,04$; $C_{\max} = 0,36$), в ком-



пьютерном классе есть те, кто отрицательно действует на других членов группы и вызывает у них конфликтные и негативные реакции ($S_{\min} = -0,04$; $S_{\max} = -0,22$);

– в компьютерном классе отмечается стремление членов группы к взаимодействию с другими ($E_{\min} = 0,09$; $E_{\max} = 0,39$), что в целом не отличает по экспансивности членов группы компьютерного и некомпьютерного классов ($E_{\min} = 0,08$; $E_{\max} = 0,44$); интерес представляют статистически значимые различия по показателю отрицательных выборов – в компьютерном классе их сделано больше, что подтверждается на уровне значимости $p < 0,01$ ($U_{\text{эмп}} = 131,5$), и может указывать на неприятие, настороженность учеников по отношению друг к другу;

– в компьютерном классе 14 человек (58 % опрошенных) имеют нулевой показатель эмоционального благополучия, удовлетворенности положением в группе, что может указывать на имеющееся у школьников переживание незащищенности, одиночества среди одноклассников ($K_{\min} = 0$; $K_{\max} = 0,5$); сравнение с показателями по некомпьютерному классу ($K_{\min} = 0,25$; $K_{\max} = 1$), где имеется 8 школьников, полностью удовлетворенных своим положением в группе (31 % опрошенных), подтвердило статистически значимые различия на уровне $p < 0,01$ ($U_{\text{эмп}} = 183$).

В результате обработки данных, полученных с помощью теста для исследования личностных особенностей младших школьников Р. Б. Кеттелла и Р. В. Коана, были выявлены статистически значимые различия по следующим шкалам:

- «аффектогимия / шизотимия» (фактор А) ($U_{\text{эмп}} = 112$, $p < 0,01$),
- «доминантность / конформность» (фактор Е) ($U_{\text{эмп}} = 161$, $p < 0,01$),
- «сургенсия / десургенсия» (фактор F) ($U_{\text{эмп}} = 102$, $p < 0,01$),
- «пармия / тректия» (фактор Н) ($U_{\text{эмп}} = 94$, $p < 0,01$),
- «контроль желаний / импульсивность» (фактор Q3) ($U_{\text{эмп}} = 201$, $p < 0,05$),
- «фрустрированность / нефрустрированность» (фактор Q4) ($U_{\text{эмп}} = 192$, $p < 0,05$).

Полученные результаты позволяют говорить об особенностях личности школьников компьютерного класса. Характеристики школьников в сопоставлении с чертами личности учеников из некомпьютерного класса представлены в таблице 1.

Уточнение значимости различий по качествам личности, присущим предпочитаемым членам группы того и другого класса, позволило констатировать ее наличие на уровне $p < 0,01$ по шкалам:

- «доминантность/конформность» (фактор Е) ($U_{\text{эмп}} = 147$, $p < 0,01$),
- «сургенсия/десургенсия» (фактор F) ($U_{\text{эмп}} = 105$, $p < 0,01$),
- «пармия/тректия» (фактор Н) ($U_{\text{эмп}} = 121$, $p < 0,01$).

Полученные результаты могут говорить о том, что предпочтение школьниками компьютерного класса отдается одноклассникам, обладающим чертами типичного представителя группы. Большую симпатию вызывает тот, кто проявляет, возможно, учебно-важные качества, позволяющие быть успешным в учебной деятельности компьютерного класса: сосредоточенный, сдержанный, следующий инструкции, ведомый, послушный, склонный к работе в одиночестве, осторожный, молчаливый, быстро и непротиворечиво реагирующий на указанную ошибку.

Обобщая результаты исследования, подчеркнем:

– в группе учеников из компьютерного класса сложилась иерархически организованная структура межличностных отношений, что говорит о том, что взаимодействие в группе осуществляется, имеется набор критериев оценки и выбора партнера для осуществления совместной деятельности или проведения свободного времени;

– оценка и выбор производятся на основе анализа привлекательных и непривлекательных сторон личности и поведения одноклассника, сравнения их с предпочитаемым набором качеств, куда входят сосредоточенность, сдержанность, следование инструкции, ведомость, послушность, склонность к работе в одиночестве, осторожность, молчаливость, спо-



Таблица 1

Черты личности, присущие школьникам компьютерного класса и некомпьютерного класса, по выделенным шкалам методики Р. Б. Кеттелла и Р. В. Коана

Название шкалы	Характеристики школьников	
	Компьютерный класс	Некомпьютерный класс
Фактор А: аффектогенность/ шизоидность	Более сдержаны и формальны в контактах; стремятся к уединению; предпочитают общение с электронными устройствами непосредственному; отмечается ригидность, конфликтность, бескомпромиссность	Более открыты и непринужденны в общении; более эмоциональны и экспрессивны; склонны к сопереживанию; проявляют инициативу в общении
Фактор Е: доминантность/ конформность	Менее уверены в себе; склонны к подчинению требованиям и правилам; исполнительны; часто успешны в обучении	Более доминантны; склонны к управлению и контролю; стремятся к самоутверждению; отстаивают свои права на самостоятельность; требуют проявления самостоятельности от других
Фактор F: сургенсия/ десургенсия	Имеют более серьезный подход к жизни; склонны все усложнять и проявлять осторожность; остро реагируют на любую угрозу	Более оптимистичны; верят в удачу; проявляют остроумие и находчивость; стремятся к разнообразию и переменам
Фактор Н: пармия/ тректия	Чаще проявляют робость, осторожность, сдержанность в выражении чувств, смущение, склонность к переживанию чувства неполноценности; не любят работать с другими; имеют одного-двух близких друзей, круг интересов ограничен	Более смелы, решительны, склонны к риску; легко вступают в контакт; не стесняются публичных выступлений; любят быть в центре внимания, находиться на виду у окружающих
Фактор Q3: контроль желаний/ импульсивность	Менее способны к самоконтролю деятельности и поведения; больше рассчитывают на внешнюю организацию своего времени и порядка выполнения дел; могут проявлять слабую волю	Лучше контролируют свои эмоции и поведение; прежде чем что-то сделать, все обдумывают; стараются преодолевать препятствия, возникшие на пути; заботятся об общественной репутации
Фактор Q4: фрустрированность/ Нефрустрированность	Более выражена эмоциональная неустойчивость с преобладанием пониженного настроения, раздражительность, болезненная реакция на критику	Более спокойны, невозмутимы в ситуациях неудач, фрустрирующих обстоятельствах; умеют находить удовлетворение в любом положении дел

способность быстро и непротиворечиво реагировать на указанную ошибку;

– взаимное влияние в группе в большей степени умеренно-положительное, но есть ученики с отрицательным статусом, вызывающие своим присутствием и поведением конфликтные и негативные реакции у одноклассников;

– в группе отмечается эмоциональная экспансивность школьников как потребность в общении и стремление выразить свое отношение к другим; отличительная особенность экспансивности в данном классе – активное проявление отвержения, что может указывать

на критичное отношение школьников к одноклассникам, возможное недоверие;

– более половины учеников из компьютерного класса переживают эмоциональное неблагополучие, неудовлетворенность своим положением в группе; проявление симпатии с их стороны к тому или иному члену группы встречается игнорирование или отвержение; с отсутствием взаимности могут быть связаны переживаемые незащищенность и одиночество;

– отсутствие в компьютерном классе группировок как эмоционально-психологических



ядер системы общения может указывать на неблагоприятный социально-психологический климат в группе, при котором возможны напряженность и конфликтность отношений, неуверенность, боязнь ошибиться или произвести плохое впечатление, непринятие, недоверие друг к другу, нежелание вкладывать усилия в совместный продукт.

Обнаруженные особенности сложившихся межличностных отношений в группе школьников, обучающихся в компьютерном классе, могут быть связаны, на наш взгляд, с изменением качества общения с педагогом и одноклассниками в связи с интенсивным использованием в учебной деятельности компьютера и компьютерных технологий, преобладанием индивидуальных форм работы.

Программа психологического сопровождения младших школьников компьютерного класса должна способствовать обогащению форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развитию умения взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебной деятельности и ситуациях повседневного общения. Развивающие занятия могут быть направлены на формирование коммуникативных компетенций, среди которых умение и готовность устанавливать и поддерживать контакт, вести диалог, слушать и слышать собеседника, высказывать свое мнение, обосновывать свою позицию, избегая конфликтов, конструктивно воспринимать критику, находить выходы из спорных ситуаций. Развитие доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей обеспечит комфортность пребывания школьника в группе одноклассников, удовлетворение его потребности в принятии другими.

Результаты исследования могут быть учтены при разработке программы сопровождения младших школьников, обучающихся в компьютерном классе, одним из направлений которой может стать формирование у учеников ценности непосредственного общения и установки на межличностное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме влияния компьютерных средств обучения на качество

общения и взаимоотношений детей младшего школьного возраста. Представлены результаты диагностики межличностных отношений школьников компьютерного класса. Показано, что в отношениях присутствуют неприязнь, отвержение, конфликтность, более половины школьников переживают неудовлетворенность своим положением в группе.

Представленные данные могут быть учтены при разработке программы сопровождения, направленной на формирование у школьников ценности непосредственного общения и установки на межличностное взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Ключевые слова: компьютерные технологии в обучении, компьютерный класс, межличностные отношения, социометрия, коммуникативная компетентность.

SUMMARY

This article is devoted to the problem how computer learning tools influence the quality of communication and relationships between primary school children. It shows the results of research on the interpersonal relations diagnostics of computer class students. Hostility, rejection, conflicts in group relationships were identified, and more than half of schoolchildren experienced dissatisfaction with their position in the group.

Presented data can be useful in the development of a support program, aimed on forming the value of direct communication and setting the environment for interpersonal interaction with peers and adults.

Key words: computer technologies in education, computer class, interpersonal relations, sociometry, communicative competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безбородова Н. Я. Влияние компьютерных технологий на когнитивные процессы школьников // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 109–113.

2. Власова О. С. Техническое конструирование как средство активизации освоения дисциплин естественнонаучного цикла младшими школьниками: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2015. – 23 с.



3. Крамер Е. А. Воспитание ответственного поведения младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2018. – 21 с.

4. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

5. Молокова А. В. Комплексный подход к информатизации образовательного процесса в начальной школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Новокузнецк, 2008. – 42 с.

6. Очирова Н. В. Формирование целостной картины мира у младших школьников в информационно-образовательной среде: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2010. – 22 с.

7. Cloete E. Electronic education system model // Computers & Education. – 2001. – Т. 36. – № 2. – Pp. 171–182.

8. Lelliott A. Developing the ICT capable school // Computers & Education. – 2002. – Т. 39. – № 3. – Pp. 313–317.

9. Lelliott A. Teaching and Learning with ICT in the Primary School. – London, 2000. – 269 p.

10. Mehta A., Morris N. P., Swinnerton B., Homer M. The influence of values on e-learning adoption // Computers & Education. – 2019. – Vol. 141. – P. 103–617.

11. Wang T.-H. Developing an Assessment-Centered e-Learning System for Improving Learning Effectiveness // Computers & Education. – 2014. – Т. 73. – Pp. 189–203.



В. И. Соболев, М. Н. Попов

УДК 159.922

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У СТУДЕНТОВ- ГУМАНИТАРИЕВ В УСЛОВИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ (КОРОНАВИРУСНОЙ ПАНДЕМИИ)

Психический гомеостазис как фундаментальная психологическая константа является предметом интенсивных исследований в области общей и прикладной психологии, психофизиологии, нейрофизиологии, неврологии и педагогики [7; 8; 9; 12; 15]. Наряду с другим, психический гомеостазис поддерживается фоновой, а при необходимости и экстремальной активностью целого ряда так называемых механизмов психологической защиты (МПЗ), обеспечивающих в конечном итоге ослабление у индивида степени дискомфорта. Список таких механизмов постоянно растет и по данным разных авторов [2; 5; 7] уже достигает 4-5 десятков, хотя первоначально дочь основателя психоанализа Зигмунда Фрейда, Анна Фрейд, выделяла только 15 МПЗ [14].

Классификация механизмов психологической защиты в настоящее время еще не завершена, поскольку эта проблема имеет множество точек зрения, основанных на разных, часто несовместимых парадигмах [3; 4; 5; 17]. Тем не менее, согласно современным представлениям, все МПЗ могут быть сгруппированы в несколько групп [5; 15; 16]. Наиболее известными из них являются психотические, инфантильные, невротические и адаптивные механизмы [5; 6; 17]. Каждая из этих групп включает несколько самостоятельных механизмов защиты, отражающих разные сторо-



ны психического состояния человека. В целом же любая психологическая защита направлена на сохранение психического гомеостаза личности через снижение степени дискомфорта, и с этой точки зрения изучение ее состояния и структуры в изменяющихся условиях среды, особенно социальной, представляется важным и актуальным.

Несмотря на различные толкования значения и роли психологической защиты для психики человека как продуктивной/непродуктивной, в современной психодиагностике оценка состояния МПЗ используется широко [10; 11; 12; 18; 19]. В частности, эффективность такого рода психодиагностики неоспорима при оценке психического состояния человека в условиях искусственно трансформированной социальной среды, в частности, в условиях социальной изоляции. В 2020 году в связи с пандемией административно и в общегосударственном масштабе была введена так называемая коронавирусная изоляция, существенно ограничивающая социальную активность населения, в том числе студенческой молодежи. Учитывая отрицательное влияние любого рода изоляции на психическое здоровье человека, представляется важным исследование ее эффекта на структуру и общее состояние психологической защиты индивида.

Целью работы явилось изучение структуры психологической защиты студентов-гуманитариев в условиях относительной социальной изоляции, вызванной коронавирусной пандемией.

В исследованиях приняли участие 22 студента Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте; оно прошло в течение октября – ноября 2020 года. В данный период учебный процесс в связи с коронавирусной пандемией проходил в дистанционном режиме, т. е. в условиях относительной социальной изоляции. В ходе исследования испытуемые в режиме online выполняли тест «Психологическая защита» [5; 6],

который включает 20 шкал, отражающих степень использования 20 механизмов психологической защиты (табл. 1).

В данном тесте МПЗ сгруппированы авторами в четыре группы: психотические, инфантильные, невротические и адаптивные. Все шкалы сконструированы с учетом результатов экспертизы на предмет надежности, валидности, репрезентативности и внутренней согласованности [1; 6; 13]. На основании эмпирических исследований авторы [6] предложили статистически обоснованные тестовые нормы с референсными границами от 16 до 33 баллов, что существенно облегчает интерпретацию данных психодиагностики. Принималось, что если респондент в ходе тестирования по отдельно взятой шкале набирал меньше 16 баллов, то данный механизм психологической защиты используется не в полной мере или не востребован вовсе (1 балл). В случае, когда испытуемый набирал по той или иной шкале более 33 баллов (выше референсной зоны), считалось, что данный МПЗ начинает интенсивно использоваться.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью стандартных пакетов анализа Windows Excel (2010) и SPSS (Statistics 17.0). Рассчитывались показатели итоговой статистики: средние арифметические величины и параметры вариабельности. Наряду с вычислением показателей итоговой статистики строились корреляционные матрицы, позволяющие оценить внутреннюю согласованность пунктов в каждой из шкал использованного теста (коэффициент альфа-Кронбаха). Во всех случаях сравнение анализируемых показателей и оценку статистической значимости различий (на уровне $p < 0,05$) проводили на основании проверки нулевой и альтернативной гипотез.

По условиям теста «Психологическая защита» [6] для каждого из МПЗ эмпирическим путем после соответствующего статистического анализа создателями теста были установлены референсные границы (т. е. границы нормы): 16 баллов – граница низких баллов и 33 – граница высоких баллов при максимальной возможной сумме для каждого механизма психологической защиты 45 баллов.



Таблица 1

Объем использования различных механизмов в психологической защите у студентов-гуманитариев

№ п/п	Группа механизмов	Механизм защиты	Баллы	
			Среднее по группе	% набранных баллов от максимально возможной величины в каждой шкале (45 баллов)
1	Психотические	Диссоциация	21,6±2,0	48 %
2		Регрессия	15,2±1,8	34 %
3		Ипохондрия	24,4±2,1	53 %
4		Изоляция	21,0±1,7	47 %
5		Вытеснение	20,3±1,3	45 %
Среднее значение для группы			20,5±0,8	45 %
6	Инфантильные	Замещение/перенос	14,4±2,0	32 %
7		Проекция	26,7±1,8	59 %
8		Компульсивное поведение	27,8±1,7	62 %
9		Пассивная агрессия	25,8±1,5	57 %
10		Отрицание	27,9±1,5	62 %
Среднее значение для группы			24,5±0,8	54 %
11	Невротические	Рационализация	25,6±1,2	55 %
12		Избегание	15,4±1,3	34 %
13		Реактивное образование	27,1±1,2	58 %
14		Компенсация	25,1±1,6	56 %
15		Всемогущий контроль	15,0±1,1	33 %
Среднее значение для группы			22,1±0,7	47 %
16	Адаптивные	Сублимация	34,1±1,6	76 %
17		Альтруизм	33,9±2,3	75 %
18		Подавление	33,2±1,4	74 %
19		Предвосхищение	26,1±1,6	58 %
20		Юмор	36,8±1,9	82 %
Среднее значение для группы			32,8±0,8	73 %
21	Шкала выявления лжи		15,5±1,1	33 %



Таблица 2

Распределение испытуемых в рамках и за рамками референсных границ

№ п/п	Группа механизмов	Механизм защиты	Референсные границы (16–33 баллов)		
			Ниже 16 баллов (% от числа испытуемых)	В рамках референсных значений (% от числа испытуемых)	Выше 33 баллов (% от числа испытуемых)
1	Психотические	Диссоциация	36 %	46 %	18 %
2		Регрессия	50 %	41 %	9 %
3		Ипохондрия	15 %	68 %	17 %
4		Изоляция	36 %	51 %	13 %
5		Вытеснение	41 %	55 %	4 %
Среднее по группе «Психотические»			36 %	52 %	12 %
6	Инфантильные	Замещение/перенос	55 %	27 %	18 %
7		Проекция	13 %	55 %	32 %
8		Компульсивное поведение	18 %	55 %	27 %
9		Пассивная агрессия	27 %	69 %	4 %
10		Отрицание	9 %	78 %	13 %
Среднее по группе «Инфантильные»			24 %	57 %	19 %
11	Невротические	Рационализация	9 %	73 %	18 %
12		Избегание	64 %	36 %	0 %
13		Реактивное образование	4 %	69 %	27 %
14		Компенсация	9 %	68 %	23 %
15		Всемогущий контроль	68 %	32 %	0 %
Среднее по группе «Невротические»			30 %	56 %	14 %
16	Адаптивные	Сублимация	9 %	41 %	50 %
17		Альтруизм	12 %	37 %	51 %
18		Подавление	13 %	51 %	36 %
19		Предвосхищение	12 %	60 %	28 %
20		Юмор	4 %	28 %	68 %
Среднее по группе «Адаптивные»			10 %	43 %	47 %

Примечание: данные в таблице округлены до целых чисел.



Таблица 3

Характеристика степени (объема) использования респондентами некоторых механизмов психологической защиты в условиях относительной социальной изоляции

№ п/п	Слабо используемые механизмы психологической защиты		№ п/п	Интенсивно используемые механизмы психологической защиты	
	Название механизма	% от числа тестированных		Название механизма	% от числа тестированных
1	Всемогущий контроль	68 %	1	Юмор	68 %
2	Избегание	64 %	2	Альтруизм	51 %
3	Замещение/перенос	55 %	3	Сублимация	50 %
4	Регрессия	54 %	4	Подавление	36 %

Примечание: приведены только механизмы психологической защиты, выраженность которых по результатам тестирования находится за нижней (16 баллов) и верхней (33 балла) границы референсной зоны; данные в таблице округлены до целых чисел.

Характеристика структуры психологической защиты проводилась по следующим параметрам:

а) по количеству баллов, набранных респондентами по каждому из 20 МПЗ (табл. 1);

б) по проценту набранных баллов от максимально возможной величины (45 баллов) по всем 20 изученным МПЗ (табл. 1);

в) по среднестатистической групповой величине баллов в каждой из 4 групп МПЗ (табл. 1);

г) по характеру распределения респондентов (в % от общего числа из 22 тестированных) с учетом набранных баллов по каждому МПЗ в трех диапазонах: в рамках референсной нормы (16–33 балла), ниже 16 баллов и выше 33 баллов (табл. 2 и 3).

Анализ результатов исследований на основании вычисления количества баллов, набранных респондентами по каждому из МПЗ (табл. 1), позволяет сделать следующий вывод. Наименьшее количество баллов было набрано для МПЗ «Регрессия», «Замещение/перенос», «Избегание» и «Всемогущий контроль» в группах МПЗ «Психотические», «Инфантильные» и «Невротические». Этот факт следует рассматривать с точки зрения недостаточной востребованности в этих механизмах защиты в условиях социальной изо-

ляции. С другой стороны, иная закономерность имела место в группе МПЗ «Адаптивные»: четыре из пяти МПЗ («Сублимация», «Альтруизм», «Подавление» и «Юмор») были сверхвостребованными и по количеству набранных испытуемыми баллов существенно превышали верхний референсный уровень (33 балла).

При анализе результатов тестирования с позиции расчета процента набранных баллов от максимально возможной величины (45 баллов) по каждому из 20 МПЗ (табл. 1, графа 5) было выявлено, что ни один из исследуемых механизмов психологической защиты не был максимально активирован. Так, в наибольшей степени к максимально возможной величине 45 баллов (100 %) приблизились МПЗ «Юмор» (82 %), «Сублимация» (76 %), «Альтруизм» (75 %) и «Подавление» (74 %).

Приведенные данные позволяют говорить о потенциальной возможности (резерве) дополнительного усиления в случае необходимости даже наиболее востребованных механизмов психологической защиты. Остальные МПЗ к реакции на социальную изоляцию привлекались слабо, что не исключает их потенциальной возможности участвовать при необходимости в обеспечении психического гомеостаза.



При анализе экспериментальных данных по параметру «среднее значение для группы» (табл. 1) было установлено, что в условиях социальной изоляции статистически значимо по сравнению с другими группами ($p < 0,05$) активируются лишь «Адаптивные» механизмы психологической защиты ($32,8 \pm 0,8$ балла или 73 % от максимально возможного уровня). Остальные группы тестов по своим среднестатистическим параметрам находятся в рамках референсного интервала и между собой не различаются.

Индекс «шкалы выявления лжи» находился в пределах низкой нормы и составил $15,5 \pm 1,1$ балла из 45 возможных.

Важным параметром для оценки степени корректности результатов тестирования может служить коэффициент «альфа-Кронбаха». С помощью составления корреляционной матрицы и последующего расчета коэффициента альфа-Кронбаха была проведена оценка степени внутренней согласованности использованных шкал. Было установлено, что значение коэффициента альфа-Кронбаха для использованных 20 шкал соответствовало условию: $0,73 < \alpha < 0,91$. Следовательно, имеются основания считать, что результаты тестирования были корректными и надежными, поскольку расчетный коэффициент оказался выше 0,7 [1].

Представляют интерес результаты анализа характера распределения респондентов (в % от общего числа 22 тестированных) с учетом набранных ими баллов по каждому МПЗ в трех диапазонах: в рамках референсной нормы (16–33 балла), ниже ее (16 баллов) и выше (33 балла). Характер распределения респондентов по обозначенным секторам позволяет ответить на вопрос: каков процент испытуемых и как интенсивно используют тот или иной механизм психологической защиты? Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы (табл. 2 и 3).

Во-первых, у половины респондентов (52 %, общая средняя по всем группам МПЗ) востребованность в изучаемых МПЗ в условиях относительной социальной изоляции оставалась на фоновом уровне, т. е. на уровне, соответствующем референсным значениям, либо низком уровне (25 %). Следовательно, большинству испытуемых не требовалась допол-

нительная активация многих механизмов психологической защиты, а для обеспечения психологического гомеостаза достаточно было их фоновой активности. В то же время у значительной части респондентов интенсивность использования механизмов психологической защиты была изменена в большую или меньшую сторону. Так, у 23 % участников тестирования (общая средняя для всех групп МПЗ) ряд механизмов защиты характеризовался интенсивным уровнем использования, а у 25 %, наоборот, – низким.

Характеристика степени (объема) использования некоторых (первых четырех) механизмов психологической защиты в условиях относительной социальной изоляции представлена в табл. 3. Видно, что использование респондентами таких ПМЗ, как «Юмор», «Сублимация», «Альтруизм» и «Подавление», было высоким; в то же время у большого числа испытуемых (от 54 до 68 %) механизмы психологической защиты «Всемогущий контроль», «Избегание», «Замещение/перенос» и «Регрессия» были востребованы слабо.

Во-вторых, в структуре использования МПЗ наблюдаются отчетливые изменения, касающиеся степени вовлечения определенных групп механизмов защиты. Прежде всего, это относится к группе «Адаптивных» МПЗ, когда 47 % испытуемых реагировали на социальную изоляцию усилением степени использования МПЗ данной категории.

Таким образом, в условиях относительной социальной изоляции структура психологической защиты студентов-гуманитариев заметно трансформируется за счет «ухода» из референсной зоны (зоны комфорта, нормы) ряда ее механизмов (8 из 20): использование респондентами одних механизмов защиты активируется (Юмор», «Сублимация», «Альтруизм» и «Подавление»), а других – «Всемогущий контроль», «Избегание», «Замещение/перенос» и «Регрессия», наоборот, ослабляется. Характерно, что все активированные МПЗ входят в группу «Адаптивные механизмы», а слабоиспользуемые механизмы – в разные группы. Эти данные можно рассматривать с позитивной точки зрения, поскольку социальная изоляция, с одной стороны, не про-



буждала, а просто не подключала нежелательные МПЗ из групп «Психотические» и «Невротические», а с другой – активировала использование позитивных адаптивных механизмов.

Что касается оценки характера выявленных изменений в структуре психологической защиты с позиции «желательно/нежелательно», то она может базироваться на внутреннем содержании собственно механизма психологической защиты и оценке степени ослабления психического дискомфорта. Например, активация таких механизмов защиты, как «Ипохондрия», «Проекция» и «Отрицание», со всех точек зрения являлась бы нежелательной, а МПЗ «Юмор», наоборот, полезной. Следует отметить, что проблема результативности, т. е. пользы или вреда тех или иных МПЗ, все еще остается предметом интенсивных дискуссий [5; 10; 19]. Тем не менее в любом случае в наших исследованиях в условиях относительной социальной изоляции коррекция психического гомеостаза осуществлялась за счет интенсивного использования группы адаптивных механизмов психологической защиты и ослабления степени вовлечения психотических и невротических механизмов.

В условиях относительной социальной изоляции студентов-гуманитариев при коронавирусной пандемии изменяется структура психологической защиты; среди 4 изученных групп МПЗ (Психотические, Инфантильные, Невротические и Адаптивные) активируются лишь механизмы, связанные с процессами адаптации (группа «Адаптивные»).

Установлено, что востребованность со стороны респондентов (в % от общего числа тестированных) в механизмах психологической защиты группы «Адаптивные» существенно превышает референсную норму и составляет для МПЗ «Юмор» – 68 %, «Альтруизм» – 51 %, «Сублимация» – 50 % и «Подавление» – 36 %. В то же время у достаточно большого числа испытуемых (от 54 % до 68 %) механизмы психологической защиты, такие как «Всемогущий контроль», «Избегание», «Замещение/перенос» и «Регрессия» (группы МПЗ Психотические, Инфан-

тильные и Невротические), в условиях социальной изоляции используются слабо.

Большинство изученных механизмов психологической защиты (14 из 20), судя по количеству набранных респондентами баллов по сравнению с максимально возможной величиной баллов в каждой шкале теста, в реакцию на социальную изоляцию практически не вовлекаются, а их активность находится в рамках обычной референсной нормы.

Ни один из исследованных 20 механизмов психологической защиты в разных группах МПЗ не был максимально активирован: в наибольшей степени к максимально возможной величине с учетом набранных респондентами в каждой шкале баллов (45 баллов соответствует 100 %) приблизились МПЗ «Юмор» (82 %), «Ипохондрия» (78 %), «Сублимация» (76 %), «Альтруизм» (75 %) и «Подавление» (74 %), что свидетельствует о существенном резерве степени психологической защиты.

АННОТАЦИЯ

В условиях относительной социальной изоляции структура психологической защиты студентов-гуманитариев заметно трансформируется за счет «ухода» из референсной зоны (зоны комфорта, нормы) ряда ее механизмов (8 из 20): использование респондентами одних механизмов защиты активируется (Юмор, «Сублимация», «Альтруизм» и «Подавление»), а других («Замещение/перенос», «Избегание», «Всемогущий контроль» и «Регрессия») – наоборот, ослабляется.

Ключевые слова: структура психологической защиты, социальная изоляция, студенты-гуманитарии, коронавирусная изоляция.

SUMMARY

The structure of psychological defense of humanities students is noticeably transformed due to the “leaving” from the reference zone (comfort zone, norm) of a number of its mechanisms (8 out of 20) in conditions of relative social isolation. The respondents' use of some defense mechanisms is activated (Humor, Sublimation, Altruism, and Suppression), while others – Substitution/Transfer, Avoidance, Almighty Control and Regression, on the contrary, are weakened.

Key words: structure of psychological defense, social isolation, humanities students, coronavirus isolation.



ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2011. – 351 с.
2. Вассерман Л., Ерышев О., Клубова Е. [и др.]. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. – СПб., 2005. – 54 с.
3. Грановская Р. М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2010. – 476 с.
4. Кружкова О. В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – Т. 5. – № 1. – С. 36–47.
5. Пилюгина Е. Р. Двухмерная классификация механизмов психологической защиты // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2020. – Вып. 2. – С. 270–280.
6. Пилюгина Е. Р., Сулейманов Р. Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13. – № 2. – С. 194–209.
7. Поройков С. Ю. Философско-психологический подход к систематизации защит // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2016. – № 2 (42). – С. 19–30.
8. Соболев В. И., Попов М. Н., Труш В. В. Характеристика корреляционных связей между различными показателями нервно-психического статуса у студентов в период «коронавирусной самоизоляции» // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-2. – С. 315–318.
9. Соболев В. И., Попов М. Н., Труш В. В. Оценка взаимосвязи между психофизиологическими и индивидуальными показателями теста Т. А. Немчина у студентов-первокурсников // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 344–348.
10. Туник Е. Е. Психологические защиты. – СПб.: Речь, 2010. – 218 с.
11. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. – Мытищи: Талант, 1996. – 144 с.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. – М.: Изд-ва Института Психотерапии, 2002. – 339 с.
13. Фер Р. Майкл, Верн Р. Бакарак. Психометрика: Введение. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – 445 с.
14. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
15. Andrews G., Singh M., Bond M. The Defense Style Questionnaire // Journal of Nervous and mental Disease. – 1993. – P. 246–256.
16. Jacobson A., Beardslee W., Gelfand E., Hauser S., Noam G., Powers S. An Approach to Evaluating Adolescent Ego Defense Mechanisms Using Clinical Interviews // Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers. – Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 1992. – P. 181–194.
17. McWilliams N. Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process. – N.Y.: Guilford Press, 2011. – 426 p.
18. Perry J. C., Cooper S. H. An Empirical Study of Defense Mechanisms: Clinical Interview and Life Vignette Ratings // Archives of General Psychiatry. – 1989. – Vol. 46. – № 5. – P. 444–452.
19. Perry J. C., Kardos M. E., Pagano C. J. The Study of Defenses in Psychotherapy Using the Defense Mechanism Rating Scales (DMRS) // The Concept of Defense Mechanisms in Contemporary Psychology Springer, 1993. – P. 122–132.





А. А. Глузман

УДК 378:001

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ САМОПОЗНАНИЯ

Вопрос о самосовершенствовании самопознания и природы человека в истории философии всегда был предметом многочисленных дискуссий. Понятия «возникновение», «формирование», «совершенствование», «преобразование», «саморазвитие» во все времена оставались предметом обсуждений и изучения. По мере того как философы прошлого и настоящего исследовали различные аспекты физической и духовной жизни человека, управления его жизнедеятельностью, менялись представления о сущности таких феноменов, как «индивид», «личность», «индивидуальность». На протяжении двух последних столетий было создано множество философских трактатов, посвященных проблемам самосовершенствования и самопознания. Особый интерес к данному направлению научных изысканий проявили ученые в сфере гуманитарных наук, развивая идеи в философском дискурсе.

Философский контекст анализа данной проблемы инициирует обсуждения сущности самопознания и самосовершенствования через их обозначения и соотнесения их базовых категорией. Так, *самопознание* представляет собой осмысленный процесс системного изучения личных свойств с последующей трансформацией их в личностные качества, реализуемые в процессе непрерывной жизнедеятельности. В свою очередь, *самосовершенствование* – это внутренний процесс осознанной целенаправленной самопознавательной (ценностно-мотивированной) непрерывной жизнедеятельности на основе системного целеполагания, самоорганизации, самоанализа, самооценки и самокоррекции, направленных

на совершенствование индивидуальных качеств и личностно-профессионального роста. Близким по своей сущности к данным категориям относятся категории «*самосознание*» и «*саморазвитие*». В философском представлении *самосознание* «выступает как противоположное осознанию внешнего мира (объекта) переживание единства и специфичности «я» как автономной сущности, наделенной мыслями, чувствами, желаниями, способностью к действию. Включает в себя процессы самопознания, самоидентификации, самоопределения». *Саморазвитие* определяется как внутренне необходимое спонтанное, самопроизвольное изменение таких открытых и целостных систем, как человек и общество, которое обуславливается их противоречиями, опосредствующими воздействием внешних факторов и условий. Этот тип самодвижения имеет причину в самом себе, связан с направленным, необратимым изменением и переходом систем на более высокую степень организации [2, с. 23; 31].

Крайне важная мировоззренческая проблема самопознания и самосовершенствования рассматривалась с античных времен в русле установившихся традиций и остается актуальной в наши дни. Данная проблема включает ряд аспектов, которые требуют рассмотрения, а именно: каким образом индивид может в полной мере самореализоваться, выявить заложенный в нем духовный потенциал, если на пути к его осуществлению, стремлению к счастью, нужно пройти массу преград в виде саморазорванности человеческого «Я», подчинения высшего в нем низшему, чувственному, неразумному, навязывания человеку несвойственных ему стремлений, заставляющих его переориентироваться в следовании истинным идеалам и стремиться к достижению ненужного, чуждого его природе. В связи с этим теряется естественное природно-социальное единство, стремление к гармонической целостности, жизни по законам красоты, органически присущей человеческой натуре.

Лейтмотив античной философии, по мнению отечественных ученых (И. И. Звягинцева, С. А. Мингорова, Е. Н. Пронина, В. И. Сло-



бодчиков), – это предостережение против разгула духовной бесконтрольности, призывы ориентироваться на личностно-духовный аспект жизнедеятельности, помнить об изначально неразрывной, интеллектуальной, нравственно-эстетической и природной общности [3; 4; 5; 6].

Так, *Гераклит* Эфесский (544–483 до н. э.) («О природе», «О государстве», «О Боге»), явился основоположником диалектики, в соответствии с которой сам себя исследовал и сам у себя учился. *Демокрит Абдерский* (ок. 460 – ок. 370 до н. э.) («Великий мирострой»), один из основателей атомистики и материалистической философии, отдавал большое значение таким ценностям, как самопознание, самоконтроль, способность человека к разумному самоограничению, самодисциплине. Он также утверждал, что человек вполне может достичь нравственного совершенства, опираясь на себя, без вмешательства и поддержки каких бы то ни было потусторонних сил. Понятие *меры*, бывшее общеэллинским, развивалось философом, который утверждал, что мера – это согласование поведения человека с его природными возможностями и способностями. В связи с таким взглядом на меру удовольствие видится более как объективное благо, а не только субъективное чувственное восприятие.

Эпикур (342/341–271/270 до н. э.) был основателем философской школы, основной идеей которой было познание, имеющее смысл как способ достижения личного блаженства. Получение удовольствия было целью жизни эпикурейцев, причем некоторые из них считали, что удовольствие можно получить, удовлетворяя желания, другие же – что отсутствие страданий уже само по себе удовольствие. Мудрец жил со стремлением именно к такому удовольствию. Свобода от страстей, внешних воздействий равняла его с богами. И только полное сосредоточение на себе позволяло достичь подобного блаженного состояния. В связи с этим эпикурейцы, наряду со стоиками, проповедовали индивидуализм.

Родоначальник философской школы *стоицизма* – направления, основанного в конце IV

в. до н. э., – *Зенон* из Кития (ок. 490–430 до н. э.) – (Зенон-Стоик), рассуждал о том, что идеалом стоиков является мудрец – человек, главным образом характеризующийся апатией, или свободой от аффектов. Главное место в доктрине стоицизма отведено данным понятиям. Для последователей стоицизма при оценке человеческой природы был характерен глубокий реализм. Желания и страсти повелевают всеми людьми, и отличие мудреца от обычного человека заключается лишь в том, что первый умеет ограничивать власть желания. Препградой на пути желания становится разум, который помогает мудрецу осознать, что, несмотря на степень желания, желаемое в действительности не является ни благом, ни злом, а единственным подлинным благом в мире является добродетель. Философия стоиков рассматривалась, прежде всего, как школа житейской мудрости, помогающая человеку устоять среди жизненных невзгод.

Еще одним значимым философским направлением этого периода истории являлся *скептицизм* – учение, создателем которого считается *Пиррон* (ок. 360 до н. э. – 275 до н. э.) из Эллиды. Согласно его мнению, разум и чувственное восприятие не способны быть источниками заблуждений, так как в их силе уловить лишь случайные характеристики вещей. Ввиду того, что взгляды и мысли человека о вещах и явлениях неизбежно несут поверхностный и условный характер, одновременно со всяким суждением может быть высказано противоположное ему. Единственным ориентиром в мире для человека становится степень вероятности данных суждений, которая все-таки может быть различной, ведь некоторые из высказываний очевидно нелепы, в то время как с другими можно согласиться при определенных условиях.

Сократу (469–399 до н. э.) принадлежит девиз «Познай самого себя», ставший ориентиром для философской мысли эпохи античности. Его учение превозносило мысль, поиск истины, выработку и отстаивание своих убеждений, заботу о разуме, стремление к духовному совершенству над деньгами, должностями



и почестями. Благотворительное влияние на общество, способствование его расцвету и процветанию возможно при упражнении, укреплении и развитии всего психоматериального состава (телесных и душевных качеств в совокупности) человека, а не только одной идеальной части (души).

Оригинальная идея принадлежит *Эпикуру* (342/341–271/272 до н. э.), суть ее заключается в том, что внутреннего освобождения можно достичь только путем внутреннего самосовершенствования (самосовершенствования разума). Таким образом, для Эпикура и уединение, и общественная жизнь выступают в качестве средства достижения внутренней невозмутимости и счастья.

Платон (428–348 до н. э.) говорил о том, что деятельность души заключается в собственной внутренней работе, носящей характер беседы с самим собой, а не в пассивном восприятии. Размышляя, душа «ничего иного не делает, как разговаривает, спрашивая сама себя, отвечая, утверждая и отрицая».

Аристотель (384–322 до н. э.) («*Метафизика*») говорил о том, что на практике человек достигает совершенства через свои дела, поступки, земную активную борьбу с жизнью. Его современники занимались поиском ответа на вопрос о том, какая жизнь считается достойной для человека. Идея обращения на себя в эллинистической традиции в золотой век «заботы о себе» реализуется в установке на себя, в вечном движении к познанию себя, стремлению к достижению целей, адекватного и зрелого отношения к самому себе. Аристотель убеждал, что в человеке есть два начала: биологическое и общественное. Уже с момента своего рождения человек не остается наедине с самим собой; он приобщается ко всем свершениям прошлого и настоящего, к мыслям и чувствам всего человечества.

Однако не только мыслители Древней Греции и Рима рассматривали проблемы самосовершенствования человека, поиска достойного образа жизни. Философские системы Востока, а также религии того периода размышляли над вопросами в данном направ-

лении. В определенной степени религия стала как бы одним из источников духовного самосовершенствования человека посредством молитв и жертвоприношений. В частности, четко видна связь духовного совершенства в *Зороастризме* – одной из древнейших религий Востока, религиозной системе, главной задачей которой было философское осмысление мира, понимание сути господствующих в нем связей и отношений, понимание того, что происходит вокруг человека. Приверженцы данного учения призывали людей стать лучше, чище, отдавать все свои силы на борьбу со злом. Однако, чтобы бороться со злом, человек должен очиститься духовно и физически. При этом совершенствование касалось не только отдельного человека, но и всего общества в целом. Символ веры заканчивается простыми моральными принципами, которые составляют совершеннейшую этическую систему всего учения Зороастризма: «Я предаю себя благой мысли, предаю себя благому слову, я предаю себя благому делу».

Огромное внимание самопознанию уделял *Конфуций* (ок. 551–479 до н. э.), предлагающий начать моральное совершенствование с самого себя, а затем следовать по пути создания позитивных отношений в семье, поскольку «мир, конечно, плох, но его можно сделать лучшим, а для этого нужен не покой, не равнодушие, а деятельность, служение человечеству». Последователь Конфуция *Сюнь-Цзы* (544–496 до н. э.) считал, что человек – врожденный эгоист, поэтому необходимо изменить его сознание и сделать его добрым. Это можно достичь в процессе улучшения условий его жизни и моральными воздействиями.

Таким образом, ценности созерцания, переживания, обретения внутреннего опыта являлись центром внимания в восточной традиции. Познание себя способствовало развитию самодисциплины, подводило человека к постижению необходимости изменений в самом себе.

В учениях *иудаизма*, а именно в заповедях *Моисея* (XIV–XIII в. до н. э.), был разработан детальный свод правил поведения, которые носили нравственный и юридиче-



ский характер. Важной идеей этой религии являлось положение о том, что грешен любой человек, однако каждому дарована возможность спасения. Причиной человеческих несчастий, нищеты и бесправия выступает именно внутренняя испорченность. Совершенным станет человеческий мир тогда, когда каждая личность станет нравственно совершенной, доброй и терпеливой.

Анализ *буддизма* позволяет говорить о том, что одним из важных его положений является стремление человека не мириться со страданием, а осмыслить пути его преодоления. Буддизму была чужда идея о божественном происхождении каст, в его основе лежит мысль о том, что главным отличием одного человека от другого является его нравственное поведение. Стать равным с кем-то можно лишь с помощью нравственного самосовершенствования. Восьмилетний путь достижения совершенствования можно сравнить с триадой зороастризма. Следуя срединному (стремление к богатству – крайний аскетизм) пути и моральным заповедям Будды, самостоятельное достижение совершенства доступно каждому человеку, т. е. он становится святым – архатом и погружается в нирвану – состояние абсолютной любви, душевного благородства и вдохновения. Буддизм ориентирован на человеческие реальности. Его цель – устранение чувства неудовлетворенности и неадекватности, порождаемого ограниченным, эгоистическим сознанием, Буддизм стремится сделать людей более зрелыми, ответственными и полными человеческими существами [4, с. 8]. Единственная цель учения – указание пути, ведущего к «освобождению от страданий».

В *исламе* проблемой самосовершенствования человека большей частью занимается его мистическое направление – суфизм, в котором ударение падает на то, что полезно в прошлом и может иметь непосредственную ценность для настоящего, т. е. на внутреннее совершенствование человека, а не на богатство традиций. Как справедливо отмечает С. А. Минюрова, «в суфизме есть два вида понимания Самости. Первый предполагает, что

самость – это собрание социально определенных, изменчивых ролей – самость в обществе. Второй – видение истинной самости, сердцевины своего существа, отдельной от Бога, но живущей в Боге. Софийское учение – один из способов переместить самоопределение с первой точки зрения на вторую. Все более и более понимая себя как внутреннюю самость, человек не отрицает свою внешнюю личность и не отказывается от нее. Происходит полное принятие себя таким, каким человек является, но в другой перспективе» [4, с. 11]. Данное учение полагает, что возможность стать совершенным человеком хранится внутри каждого человека, но для ее реализации нужно превозмочь себя.

Философско-антропологический подход к проблеме самосовершенствования человека в воззрениях мыслителей периода *Средневековья и Нового Времени* своеобразен, его можно проследить в попытках мыслителей проникнуть в «тайну человека». Человек, по их мнению, есть нечто замкнутое и готовое – он не завершен и открыт. В человеке пересекаются все круги бытия.

Р. Декарт (1596–1650) – выдающийся мыслитель эпохи Нового времени – был философ из Франции, который ввел представление о непосредственной достоверности самопознания и самосознания – «*cogito ergo Sum*»: «Если я осознаю, что любые мои действия, в том числе сомнение и отрицание, есть проявление мышления (и, следовательно, оно неустранимо, неотрицаемо), то я как субъект мышления осознаю себя существующим». *Интроспекция* как непосредственное восприятие феноменов и законов собственного сознания рассматривалась в качестве единственного истинного метода познания Р. Декартом. Таким образом, «замыкание» сознания в самом себе отражало полный отрыв психического от объективного бытия и самого человека.

В последующем философами эпохи Нового времени рассматривались вопросы о том, каким образом и что именно познает человек в себе самом, размышляя о природе сознания и самосознания.

Одним из исследователей, занимавшимся поиском ответа на данный вопрос, являлся ан-



глийский философ *Дж. Беркли* (1685–1753), который полагал, что единственной реальностью является собрание впечатлений человека и нечто, познающее или воспринимающее их, называемое «ум, дух, душа, или «Я»». Он рассуждал о том, что человеком непосредственно воспринимаются только свои идеи, которые пассивны и усваиваются бестелесной субстанцией, душой, которая, в свою очередь, активна и способна принимать идеи (разум) и вызывать их или оказывать воздействие на них (воля).

Одним из основоположников немецкой классической философии, *Г. Гегелем* (1770–1831), вопросы соотношения сознания и самосознания рассматривались как процессуальность саморазвертывания духа в его рефлексии о самом себе. Исходя из этапов становления самосознания личности, философ выделял несколько форм рефлексии. Так, полагающая рефлексия производит самое первое отличие самости человека от его жизнедеятельности. Рассматривая рефлексии как длительный механизм саморазвития, он указывал, что саморазвитие – это кардинальное структурное преобразование самим человеком своей самости. Оно выступает как развитие рефлексии – способности осознать собственную самость и овладеть своими субъективными силами.

Таким образом, изучение проблемы самопознания в идеалистической философской традиции состоит в познании состояний собственного сознания.

Период конца XIX – начала XX столетия ознаменовался тем, что среди «блеска своих достойных восхищения великих технических достижений человек последнего столетия почти целиком разучился господствовать над самим собой и своей внутренней жизнью». Отсюда и основное требование *М. Шелера* (22.08.1874–19.05.1928): человек должен вернуть себе власть над самим собой. Главным инструментом этого внутреннего преображения мыслитель считал «душевную технику», исходящую от метафизики.

Анализ представлений о развитии идеи самопознания и самосовершенствования позволяет говорить о различных подходах к проб-

леме развития человека в философии. Все многообразие подходов к указанной проблеме можно свести к следующим распространенным в философии установкам, которые были проанализированы *В. И. Слободчиковым* и *Е. И. Исаевым* [6] и представлены в таблице 1.

В работе *С. А. Миноровой* [4] представлен системно-исторический анализ развития идеи самопознания с позиций общих методологических подходов к данной проблеме, который отражен в таблице 2.

Проблематика самопознания и самосовершенствования, интересовавшая философов и ученых с античных времен, в последнее время становится вновь актуальной. В данном ключе мы можем выделить следующие аспекты:

– актуальной целью современного образования является формирование высокого уровня духовной, свободной, творческой и социально активной личности, способной адаптироваться к различным видам деятельности в изменяющихся социально-экономических условиях жизни [1, с. 121]. Выйти на высокий уровень развития личности очень сложно при условии, если индивиду неинтересно развитие своих собственных личностных качеств. В связи с этим возникает необходимость разработки психолого-педагогических технологий самосовершенствования на основе самопознания;

– формирование и развитие духовной, свободной, творческой и социальной активной личности на протяжении всей жизни есть не только индивидуальной, но и социально значимой задачей. В настоящее время системной концепции, направленной на решение актуальной проблемы самосовершенствования человека, в отечественной философской, психологической и педагогической науках нет;

– отсутствие научно-обоснованной концепции современного отечественного образования и воспитания подрастающего поколения приводит к «размытости» методологических, теоретических и практических ориентиров у педагогического сообщества в контексте совершенствования этических, нравственных и духовных качеств у студенческой молодежи.



Таблица 1

Контент-анализ сущности методологических подходов к проблеме развития человека в философских науках

Подходы	Определения
Социоморфизм	<p>– установка социального детерминизма, где развитие человека понимается как социализация, формирование внутреннего мира по определенной социально заданной норме, образцу;</p> <p>– наделение общественными и человеческими свойствами предметов и явлений неживой природы, небесных тел, животных, мифических существ;</p> <p>– проекция особенностей жизни на мир богов и природы; основным примером можно привести мифы древности, когда боги имели семьи, детей и т. п.;</p> <p>– уподобление системы взаимоотношений между мифологически толкуемых существами, вещами, процессами и явлениями, но не отдельному человеку, а тогдашнему обществу, системе отношений между тогдашними людьми;</p> <p>– позиция, переносящая свойства общества на внешний мир;</p> <p>– осмысление отношений между природными объектами по образу и подобию отношений внутри человеческого рода [5];</p> <p>– вторая парадигмальная установка рассматривает сущность человека не в природе и не в нем самом, а в социуме; рамкой для нее является соотношение «человек – общество», в которой человек рассматривается как социальный индивид;</p> <p>– социоморфизм рассматривает природные, органические особенности человека всего лишь как предпосылки (не источники и не причины) развития в противоположность натуралистским представлениям. Данные предпосылки не имеют за собой ни механизмов, ни движущих сил развития – последние уже опредмечены, осуществлены в противостоящем индивиду общественном опыте, в системе сложившихся деятельностей, в самой структуре социальной материи; только присвоив этот опыт, природный индивид обретает человеческую психику, становится человеком [6];</p> <p>– уподобление отношений между антропоморфными вымышленными существами отношениям между людьми в человеческом обществе. Социоантропоморфическое мировоззрение;</p> <p>– мировоззрение первого уровня и первого типа. Это такое мировоззрение, в котором мироздание духовно осваивается людьми на эмоционально-образно-представленческом уровне путем перенесения на природу явных и неявных качеств и форм человека и его общественной жизни [8]</p>
Натурализм	<p>– философское направление, которое рассматривает природу как универсальный принцип объяснения всего сущего, причем часто открыто включает в понятие «природа», также дух и духовные творения; биологическое мировоззрение XIX века;</p> <p>– возник под влиянием успехов естествознания, и прежде всего физиологии, с помощью которой и предполагалось изучить человеческий характер. Философской основой натурализма стал позитивизм, требовавший от исследователя изучать только те факты, которые получены экспериментальным путем, и отрицавший возможность философских обобщений. Этим натурализм принципиально отличался от критического реализма, стремившегося создать типические характеры и показать в своих произведениях законы общественного развития. Некоторые критики даже противопоставили натурализм критическому реализму как искусство, стоящее вне общественных, эстетических и этических норм, воспринимающее жизнь без переработки в рамках социально-философских концепций;</p> <p>– центральным тезисом онтологического натурализма является утверждение вида «Все что существует, имеет определенное качество А» о том, что существует (позитивная версия), и утверждение вида «Объекты, обладающие качеством В не существуют», о том, чего не существует (негативная версия). К положительным вариантам онтологического натурализма можно отнести многие формы физикализма и материализма;</p>



Подходы	Определения
Натурализм	<p>– установка природной обусловленности развития человека, где развитие рассматривается как спонтанный естественно-природный процесс созревания и роста, происходящий под воздействием наследственности и среды. К ним примыкают и такие установки, как «культурализм» и «гносеологизм»;</p> <p>– парадигма природной обусловленности психики человека. Первая из наиболее распространенных парадигмальных установок – в своем крайнем выражении – <i>натурализм</i>, понятийный строй которого задается соотношением «человек – природа». В философии натурализм определяется как система взглядов на мир, согласно которым сама природа выступает единым универсальным принципом объяснения всего сущего [6]</p>
Гносеологизм	<p>– направление в философии, утверждающее, что философия основана на поисках познания природы и человека научным методом; встречается в качестве термина, обозначающего комплекс механизмов и закономерностей познавательной деятельности человека в целом;</p> <p>– раздел философии, изучающий возможности познания мира человеком, структуру познавательной деятельности, формы знания в его отношении к действительности, критерии истинности и достоверности знания, его природу и границы;</p> <p>– занимается изучением методов получения знания, познавательных возможностей человеческого разума. Критический подход, который используется во всех направлениях учения, позволяет отделять истинное знание от вымысла;</p> <p>– ставит перед собой множество задач: определение субъекта, объекта познания, нахождение истины, изучение процесса познания, а также пути от незнания к знанию;</p> <p>– идеология предустановленной гармонии. Внутри естественно-научного подхода к изучению природы психических явлений необходимо выделить и такую частную, но чрезвычайно важную для всякой науки парадигмальную установку, как гносеологизм, которая полагает, что познавательное отношение человека к миру является исходным и фундаментальным, определяющим или обеспечивающим любые другие его отношения</p>
Культурализм	<p>– установка преобразования культуры в мир личности;</p> <p>– концепция, согласно которой культуры обуславливают принадлежащие к ним личности, формируют законченные, органические системы, и личность не может выйти за пределы своей собственной культуры. но только осознать себя внутри нее. Также в концепции культурализма культуры имеют особые права и иммунитет – даже если они в то же время нарушают права личности;</p> <p>– состоит в принципиальном преодолении базовых парадигм: не существует прямого и непосредственного соотношения «человек – природа», «человек – общество»: во-первых, и природа, и общество, являясь фундаментальными предпосылками становления человека, не становятся прямо содержательными характеристиками ни самой его личности, ни ее мира; они всегда имеют ценностное измерение и конкретно-исторический облик, обнаруживают себя перед человеком как вполне определенные канонические формы культуры; а во-вторых, даже с этими формами невозможна непосредственная встреча, невозможна прямая их интериоризация;</p> <p>– парадигма преобразования культуры в мир личности. Наиболее кардинальной альтернативой вышеобозначенным парадигмальным установкам (прежде всего натурализму и социоморфизму) в психологии выступило направление, центральным пунктом которого является отказ от индивидуальных представлений о человеке, от редукции всей полноты человеческой реальности к статусу природного, социального или познающего индивида в своей отдельности; здесь главным образом обсуждаются механизмы преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности мира (форм) культуры. По этому центральному пункту данное направление целесообразно выделить в особую парадигмальную установку – <i>культурализм</i>, понятийный строй которого задается соотношением «человек – культура» [6]</p>



Подходы	Определения
Теологизм	<p>– религиозная антропология, под которой понимается взгляд на человека, на его существо и назначение, с религиозной точки зрения;</p> <p>– парадигма происхождения и назначения человека, где развитие понимается как становление человека как целого, по образцу и подобию Божию. Это преодоление сил греха и осуществление своего прообраза в своей индивидуальной жизни, достижение состояния святости;</p> <p>– концепция в науке, включающая апелляцию к понятию бога как необходимому объяснительному ресурсу для полного описания происхождения и функционирования природы, космоса как целостности, а также возможности их адекватного познания Человеком;</p> <p>– подход к человеку, который основывается на учении об образе Бога в нем и его вере в Бога. Такой подход к человеку занимал и до сих пор занимает заметное место в размышлениях о человеке и его бытии</p>
Антропологизм	<p>– установка единства человека и мира;</p> <p>– это уподобление процессов, вещей и явлений живой и неживой природы, универсума в целом и тех фантастических существ, которыми мифологическое сознание населяет мир, человеку, ее физической и психической строения.</p> <p>– парадигма единства человека и мира. Главный вопрос при антропологической парадигме: как, в свете именно психологической теории, возможен человек по сущности своей, которая не есть совокупность (и даже – не ансамбль) его отдельных проекций, сколь бы значимы и богаты они ни были? И в чем эта искомая психологическая сущность? Речь, таким образом, должна идти о сугубой предметности психологии человека, которая не сводится ни к содержанию психического (множеству его функций и свойств), ни к формам его организации (многообразию процессов и структур) [6].</p> <p>– антропологическая реальность – набор дискурсов желания и власти, стратегий и практик. Раскрывая значимость «заботы о себе» в античной культуре, описывая ее конкретные проявления, М. Фуко исходит из вполне определенного образа человека: это человек, который благодаря осознанию своего существования как своей собственной задачи, делает себя сам, формирует собственный этос, культивирует в себе субъекта действия. Главная цель заключается в том, чтобы понять морального субъекта не на основе объективированных и всеобщих моральных кодексов, норм, законов и запретов, а на основе тех конкретных техник субъективации, которые он сам свободно применяет к самому себе, озабочаясь самим собой. Эта забота, реализующаяся посредством техник, превращает существование в «искусство», «эстетику» «стиль», нацеленные на то, чтобы отнестись к нему как прекрасному произведению [7]</p>

Таблица 2

Подходы к развитию идеи самопознания в философии и психологии

Подходы	Представители	Основные идеи исследователей	Выводы
Идеалистический	Сократ (469–399 до н. э.)	– сформулировал призыв «Познай самого себя», утвержденный философским принципом античности	Научная разработка проблемы самопознания, восходящая корнями к западной традиции, зародилась в трудах древнегреческих мыслителей.
	Гераклит (544–483 до н. э.)	– говорил о том, что для всех людей свойственно «познавать самих себя и мыслить»	
	Платон (428–348 до н. э.)	– утверждал, что деятельность души – это результат собственной внутренней работы, имеющей черты беседы с самим собой, а не пассивного восприятия. Размышляя, душа «ничего иного не делает, как разговаривает, спрашивая сама себя, отвечая, утверждая и отрицая»	



Подходы	Представители	Основные идеи исследователей	Выводы
Идеалистический	Р. Декарт (1596–1650)	– указывал на то, что внимание человека ориентировано на понимание того, «что я такое», ввел представление о непосредственной достоверности самопознания и самосознания, а также <i>принцип непосредственности психического</i> , в соответствии с которым сознание человека «направляется» на самое себя	Научное изучение самопознания восходит к идеалистической философской традиции, согласно которой познание человеком себя – это познание состояний собственного сознания. Рассматривали самопознание человека в широком контексте проблем инстанции «Я», сознания и самосознания. Стремилась ответить на вопросы, о том, <i>каким образом и что</i> именно познает человек в себе самом, размышляя о природе <i>сознания и самосознания</i> . Считали «Я» источником всех человеческих действий, приравнивали его к «душе», или нематериальной «внутренней субстанции»
	Дж. Локк (1632–1704)	– отождествлял психическое с сознанием, сознание – с самосознанием, которое понимал, как наблюдение внутреннего опыта	
	Г. В. Лейбниц (1646–1716)	– трактовал самопознание как осознание сознанием собственных содержаний и утверждал, что источником познания этих содержаний может быть только разум	
	Дж. Беркли (1685–1753)	– считал единственной реальностью собрание впечатлений и нечто познающее или воспринимающее их, называемое «ум, дух, душа», или «Я»; полагал, что человек непосредственно воспринимает только свои «идеи»	
	Д. Юм (1711–1776)	– был несогласен с признанием души как субстанции – носителя сознания; утверждал, что опыт является только потоком впечатлений, причины которых неизвестны и непостижимы	
	И. Кант (1724–1804)	– различал два вида «Я»: эмпирическое и чистое, или сознание вообще, носящее надиндивидуальный характер, основная функция которого – объединение многообразного, данного в ощущениях, посредством чистых категорий рассудка; переинтерпретировал соотношения осознания внешнего мира и самосознания	
	И. Г. Фихте (1762–1814)	– согласно его точке зрения, не сознание реализуется «в» и «через» самосознание, а «Я» полагает само себя, свое собственное бытие, именно «Я» полагает «не-Я». Сознание не дано, а задано, порождает себя	
	Г. Гегель (1770–1831)	– переинтерпретировал проблему соотношения сознания и самосознания как процессуальность саморазвертывания духа в его рефлексии о самом себе; впервые рассмотрел духовный мир в виде процесса, в непрерывном движении, изменении, преобразовании, развитии, саморазвитии	
Естественно-научный	Дж. Ст. Милль (1806–1873)	– связывал появление «Я» с памятью о совершенном действии	Выделили в проблеме «Я» качественно новую предметную сферу: изучение физиологических оснований процесса самопознания
	В. Вундт (1832–1920)	– развивал теорию «физиологической психологии», понимая «Я» как чувство связи всех индивидуальных психических переживаний, придавая значение в его генезисе кинестетическим переживаниям	
	И. М. Сеченов (1829–1905)	– обосновал идею, о том, что в основе познания лежит рефлекторная деятельность мозга, которая дает возможность создавать многообразные связи между отдельными ощущениями, идущими от органов чувств	



Подходы	Представители	Основные идеи исследователей	Выводы
Социально-психологический	У. Джемс (1842–1910)	– разграничивал «познающее Я», «поток сознающей мысли» как «I» и «эмпирическое Я» – «me», как итог всего, что человек может назвать своим	Позволили объяснить социальные истоки формирования представлений человека о себе, с другой стороны, расширили спектр анализа познаваемых человеком в себе характеристик «Я»
	Ч. Х. Кули (1864–1929)	– сформулировал теорию «зеркального Я», в которой «образ Я» формируется в результате усвоения установок (мнений, оценок) участников групп по отношению в данному человеку	
	П. Жане (1859–1947)	– признавал факт того, что психика человека обусловлена процессом социального взаимодействия	
	Дж. Г. Мид (1863–1931)	– рассматривал формирование «Я» в процессе реального взаимодействия индивида с другими людьми в зависимости от выполненных личностных ролей	
Личностный	З. Фрейд (1856–1939)	– говорил о важности познания собственного бессознательного	Позволили выявить новые области внутреннего мира, на которые может быть направлено познание человеком себя, а также обозначили тенденцию дифференциации процессов внутреннего мира, связанных с самопознанием
	К. Г. Юнг (1875–1961)	– интерпретировал «коллективное бессознательное», открывающее во внутреннем мире человека архетипы, врожденные идеи и воспоминания, предрасполагающие воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом	
	К. Р. Роджерс (1902–1987)	– ввел представление о «Я-концепции», отражающей те характеристики человека, которые он воспринимает как часть себя	
	Г. У. Олпорт (1897–1967)	– сформулировал идею о познании себя и развитии разнообразных черт позволяет человеку руководить своим поведением	
	А. Х. Маслоу (1908–1970)	– подчеркивал уникальность человека, обращая внимание на изучение самоактуализации, включающей развития способностей жить осмысленно	

данному вопросу соответствующую актуальность;

– представляется актуальным анализ, разработка и обоснование категориального аппарата, концепции и модели самосовершенствования субъектов педагогической деятельности на основе самопознания. Методологические подходы и логическое построение анализа данной проблемы не удостоены соответствующим вниманием со стороны исследователей до настоящего времени.

При решении данной проблемы можно говорить о первоочередности разрешения следующих вопросов:

– установление происхождения идей о собственном совершенствовании и самопоз-

нании в истории философских, психологических и педагогических теорий; определение особенностей фундаментального и прикладного понимания основ самосовершенствования и самопознания;

– раскрытие смысла и значения антропологического, цивилизационного и системно-исторического подходов к феноменам самосовершенствования и самопознания;

– оценка социально-культурологического значения самосовершенствования и самопознания;

– обоснование содержания, форм, методов, технологий духовного, свободного, творческого и социально активного самосовершенствования человека на основе его самопознания.



Можно говорить о том, что для сферы общего, среднего и высшего профессионального образования в данном контексте философская и психолого-педагогическая тематика исследований является актуальной задачей.

Таким образом, самосовершенствование личности – это одновременно очень старая и всегда новая тема, тревожащая умы человечества с первого момента осознания себя, когда люди, задумываясь о себе, начали задавать себе вопросы. Основные идеи о самосовершенствовании на основе самопознания прослеживаются в учениях почти всех народов древних цивилизаций. Несмотря на это, нет точного и удовлетворительного объяснения того, когда и кем были введены в употребление понятия «самосовершенствование» и «самопознание», и с какими значениями они были использованы впервые.

Конкретной целью каждого отдельного человека сегодня должна быть наилучшая реализация своих возможностей, которая обеспечивает постоянное стремление к самосовершенствованию как в профессиональной, так и в других сферах общественной жизни. Постоянное самосовершенствование и развитие индивидуальных потенциальных способностей и ресурсов, а также использование их в неповторимой творческой деятельности – это и есть реализация собственного шанса прожить свою жизнь.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос о самосовершенствовании самопознания и природы человека в истории философии. Обсуждается философский контекст сущности самопознания и самосовершенствования через их обозначения и соотнесения их базовых категорий. Раскрываются сущностные характеристики понятий «совершенствование» и «самопознание» в контексте философских направлений и подходов. Анализируются особенности методологических подходов (идеалистический, естественно-научный, социально-психологический, личностный) к проблеме развития личности в философских науках.

Ключевые слова: самосовершенствование, самопознание, самосознание, саморазвитие, индивид, личность, индивидуальность, философский дискурс.

SUMMARY

The article deals with the question of self-improvement of self-knowledge and human nature in the history of philosophy. The philosophical context of the essence of self-knowledge and self-improvement through their designations and their correlation with basic categories is discussed.

The essential characteristics of the concepts of “improvement” and “self-knowledge” in the context of philosophical trends and approaches are revealed. The features of methodological approaches (idealistic, natural-scientific, socio-psychological, personal) to the problem of personality development in philosophical sciences are analyzed.

Key words: self-improvement, self-knowledge, self-awareness, self-development, individual, personality, individuality, philosophical discourse.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
2. Евтух Н. Б., Пиньковская Э. А., Черкашина Т. В. Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания: учеб.-метод. пособие. – Черкассы: Издатель Чабаненко Ю. А., 2016. – 406 с.
3. Звягинцева И. И. Проблема самосовершенствования личности: философско-религиозный подход // Известия Тульского государственного университета: Гуманитарные науки. – Тула: ТГУ, 2015. – С. 149–156.
4. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития: учебник. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – 316 с.
5. Пронина Е. Н. Философия. – М.: МГУП, 2011. – 612 с.



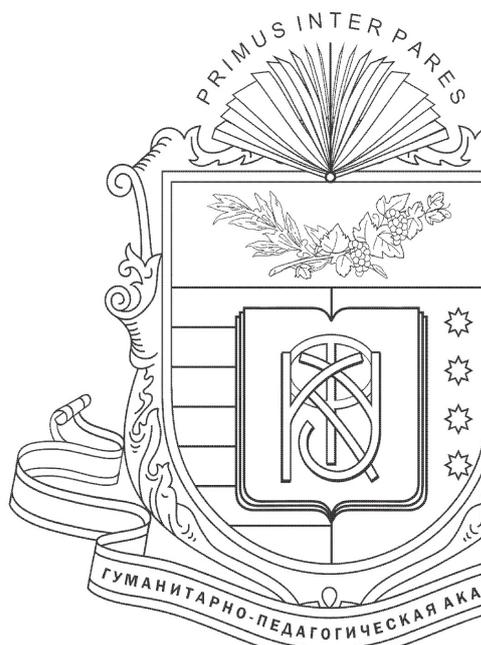
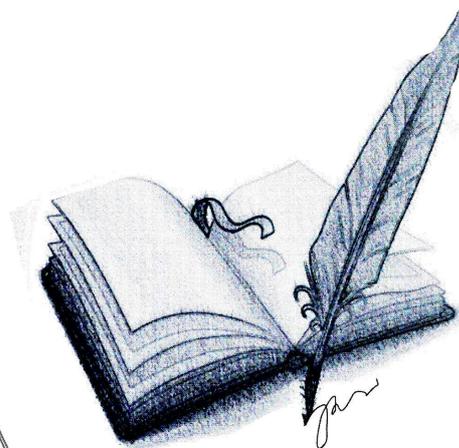
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1999. – 320 с.

7. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. – СПб.: Наука, 2007. – С. 28–71.

8. Чанышев А. Н. Курс лекций по древней философии: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 374 с.



НАШИ АВТОРЫ



**Алентьева****Елена Ивановна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО
«Астраханский государственный
университет»

Белых**Игорь Николаевич –**

кандидат педагогических наук,
доцент,
ФГБОУ «Иркутский государственный
университет путей сообщения»

Бердникович**Елена Семеновна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБНУ «Научный центр неврологии»,
г. Москва

Богус**Мира Бечмизовна –**

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Адыгейский
государственный университет»,
г. Майкоп

Глузман**Александр Владимирович –**

доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Глузман**Алина Александровна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Горбунова**Наталья Владимировна –**

доктор педагогических наук, профессор,

директор Гуманитарно-

педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Давыдова**Галина Ивановна –**

доктор педагогических наук, кандидат
психологических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Давыдова**Наталья Васильевна –**

кандидат педагогических наук,
Военная академия связи,
г. Санкт-Петербург

Дивногорцева**Светлана Юрьевна –**

доктор педагогических наук, профессор,
Православный Свято-Тихоновский
гуманитарный университет,
Московский педагогический
государственный университет

Завьялова**Людмила Павловна –**

кандидат философских наук, доцент,
Сибирский федеральный
университет,
г. Красноярск

Захарищева**Марина Алексеевна –**

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Глазовский
государственный педагогический
институт им. В. Г. Короленко»

Коварская**Маргарита Яковлева –**

профессор,
Казанский (Приволжский)
федеральный университет



Камракова

Наталья Юрьевна –

кандидат психологических наук, доцент,
Вологодский государственный
университет

Карпушова

Ольга Александровна –

кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Волгоградский
государственный социально-
педагогический университет»

Коренькина

Татьяна Николаевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО
«Астраханский государственный
университет»

Коряковцева

Ольга Алексеевна –

доктор политических наук, кандидат
педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный
университет им. К. Д. Ушинского»

Курбангалиева

Юлия Юрьевна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Кучеренко

Светлана Валериевна –

кандидат психологических наук,
доцент, Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Лопатинский

Дмитрий Владимирович –

аспирант,
ФГБОУ ВО «Сочинский
государственный университет»

Лукьяненко

Екатерина Станиславовна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный
университет»,
г. Ростов-на-Дону

Мазниченко

Марина Александровна –

доктор педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Сочинский
государственный университет»

Мешкова

Ирина Владимировна –

кандидат психологических наук, доцент,
Нижнетагильский государственный
социально-педагогический институт
(филиал) Российского
государственного профессионально-
педагогического университета

Мясников

Илья Рубэнович –

ассистент кафедры,
ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский
институт усовершенствования
врачей-экспертов» Министерства
труда и социальной защиты
Российской Федерации

Перельштейн

Макс Михайлович –

кандидат педагогических наук, доцент,
г. Ашдод, Израиль

Платонова

Анастасия Николаевна –

учитель,
НОУ Гимназия «Школа бизнеса»,
г. Сочи

Попов

Максим Николаевич –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный



университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Потапенко

Полина Юрьевна –
студент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Соболев

Валерий Иванович –
доктор биологических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Спиридонова

Светлана Борисовна –
кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО
«Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет»

Старобина

Елена Михайловна –
руководитель отдела
профессиональной и психологической
реабилитации и абилитации
инвалидов,
ФГБУ «Федеральный научный центр
реабилитации инвалидов
им. Г. А. Альбрехта»
Министерства труда и социальной
защиты Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург

Файзрахманова

Ляля Тагировна –
доктор педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский)
федеральный университет

Фалетрова

Ольга Михайловна –
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный университет
им. К. Д. Ушинского»

Чвала

Марина Станиславовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Шинтяпина

Инна Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Шлыкова

Нина Владимировна –
аспирантка,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте





Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.

